Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole

Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Enseignant du Second Degré

Mémoire

Le chantier comme espace de révélation et de développement des compétences psychosociales

Étude des élèves de Seconde professionnelle NJPF dans l'enseignement agricole

Albert Létang

Jury :

Olivier Kheroufi-Andriot, Maître de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation, ENSFEA : Directeur de mémoire

Philippe Sahuc, Maître de conférence en sociologie, ENSFEA: Examinateur

Mai 2026

AVANT-PROPOS 7

INTRODUCTION 8

PARTIE 1 CPS et Enseignement agricole 11

1.1 Les compétences psychosociales 11

1.1.1 Définition 11

1.1.2 CPS et pédagogie 13

1.1.3 CPS : limites, controverses 14

1.2 Les CPS dans l'EA et la 2nde Pro NJPF 17

1.2.1 L'enseignement agricole : un terrain privilégié pour le développement des CPS 17

1.2.2 La 2nde Pro NJPF : une formation ancrée dans le réel 20

1.3 Les CPS comme prisme d'observation du réel 23

PARTIE 2 - Comprendre le public pour comprendre les apprentissages : ancrages ruraux, socialisations et compétences psychosociales 26

2.1. Portrait sociologique des élèves de Seconde NJPF 26

2.2 L'appartenance rurale comme grammaire du chantier scolaire 29

2.3 Origines sociales rurales et expression des compétences psychosociales 31

2.4 Conséquences méthodologiques pour l'observation des compétences psychosociales : vers des indicateurs situés 35

2.5 Problématique et hypothèse de recherche 38

PARTIE 3 Démarche méthodologique : observer, interroger, confronter 40

3.1. Choix méthodologiques généraux : un dispositif articulé 40

3.2 L'observation de terrain : construction et justification de la grille 41

3.2.1 Des capacités psychosociales à leur traduction observable 41

3.2.2 De la présence à l'expression : penser la diversité des manifestations 42

3.2.3 La grille d'observation : construction et limites 43

3.3 L'entretien collectif avec les élèves 44

3.3.1 De l'agir observé au vécu exprimé 44

3.3.2. Un dispositif collectif, entre cadre préparé et échanges ouverts 45

3.3.3. Entre richesse du collectif et contraintes d'expression 46

3.4. L'entretien avec l'enseignant 47

3.4.1. Intention pédagogique et lecture professionnelle du chantier 47

3.4.2. Un entretien semi-directif comme outil d'analyse des pratiques 48

3.4.3. Lecture professionnelle et limites interprétatives 49

3.5. Présentation du terrain d'enquête 50

3.5.1 Un terrain choisi entre cohérence professionnelle et ancrage rural 50

3.5.2 Un échantillon situé : profils, volumes observés et diversité des situations 51

3.5.3 Temporalité, recueil et traitement des données 52

PARTIE 4 – Résultats et triangulation des données 54

4.1 Résultats issus de l'observation des chantiers 54

4.2 Résultats issus de l'entretien collectif avec les élèves 55

4.3 Résultats issus de l'entretien avec l'enseignant 57

4.4 Triangulation et analyse des résultats 59

4.4.1 Les compétences psychosociales comme grille de lecture des situations de chantier 61

4.4.2 Un écart entre connaissance des règles et mise en oeuvre effective de la sécurité 63

4.4.3 Le chantier comme transformation du rapport au travail 64

4.4.4 Le rapport au dehors dans l'engagement des élèves 66

4.5 Confrontation des hypothèses de recherche 67

4.5.1 Le chantier comme espace d'expression et d'apprentissage des CPS 67

4.5.2 Le rôle des CPS dans la sécurité 69

4.5.3 L'apport de la sociologie rurale dans la compréhension des CPS 70

4.5.4 Synthèse et mise en tension de l'analyse 72

PARTIE 5 - Discussion et perspectives 74

5.1 Limites et points de vigilance 74

5.1.1 Limites méthodologiques 74

5.1.2 Limites d'interprétation 75

5.1.3 Limites théoriques 75

5.1.4 Vigilance épistémiologique 77

5.2 Le rôle structurant des CPS dans l'activité professionnelle 78

5.3 Implications pédagogiques : faire évoluer les pratiques 79

5.4 Repenser la formation : une progression structurée autour des compétences psychosociales 81

5.5 Repenser la sécurité : vers une pédagogie du « prendre soin » 83

5.6 La pédagogie du dehors 84

PARTIE 6 – Vers une transformation située de la pratique : prolongements professionnels et perspectives 86

6.1 Évolution de ma pratique professionnelle 86

6.2 Ouvertures et perspectives de recherche 87

6.3 Ce que ce mémoire transforme : du pédagogique au personnel 88

CONCLUSION 91

BIBLIOGRAPHIE 94

ANNEXES 97

NOTE METHODOLOGIQUE : USAGE D'UN ASSISTANT NUMÉRIQUE

Pour rédiger ce mémoire, j'ai utilisé l'intelligence artificielle « Chat GPT » comme outil d'aide à la structuration et à la rédaction. Il a été mobilisé comme un outil de "secrétariat", afin de m'aider à organiser mes idées et améliorer l'écriture.

L'IA n'a en aucun cas été utilisée comme un producteur, mais comme un relecteur ou un accompagnateur. Les prises de position, le choix des références et les analyses relèvent de ma propre réflexion .

Le fait d'expliciter cette démarche relève d'une volonté de rigueur, de transparence et d'éthique de recherche. Ce choix est aussi assumé comme un moyen de gagner en efficacité et en confort de travail, sans renoncer à l'exigence intellectuelle ni à la responsabilité de l'auteur.

AVANT-PROPOS

Cette année marque ma huitième rentrée comme enseignant… mais ma quinzième dans l'enseignement agricole. Quinze années passées à y apprendre, à y revenir, à m'y construire : d'abord élève, puis étudiant, et aujourd'hui professeur.

Quand j'y suis entré pour la première fois, en seconde professionnelle — à l'époque du BEPA « Entretien et aménagement des espaces naturels et ruraux » —, j'étais un jeune rural un peu perdu, passionné par la nature et le monde sauvage. Et c'est là, dans le lycée agricole, que j'ai trouvé bien plus qu'une orientation : j'ai trouvé une seconde famille. J'y ai trouvé des gens qui m'ont fait confiance, qui m'ont reconnu, qui m'ont donné une place. Après l'anonymat du collège, j'étais enfin un individu à part entière, travaillant sur du concret, du réel : l'aménagement de l'espace. De ces moments je me souviens de mes premiers professeurs, Robert Lalo et Marc Chastagnol, qui ont profondément marqué ma façon d'être enseignant et surement plus encore. Je me souviens du premier chantier où nous débroussaillions une clôture près de la forêt Blanche, avec des croissants. Je me souviens de ce cloisonnement forestier que nous avions fait sous la neige. Je me souviens de la visite des Gorges de la Dordogne et du village de Spontour. Je me souviens de cette clôture construite au bord du ruisseau sur la ferme. Je me souviens de cette dalle en béton que nous avions faite pour accueillir un abreuvoir pour les vaches. Je me souviens du jour où Richard, un camarade, s'est fait reprendre parce que les piquets n'étaient pas alignés. Je me souviens du démarrage des tronçonneuses qui pouvaient déclencher la colère de Robert, lorsque nous finissions par les noyer. Je me souviens de ma première souche coupée à la tronçonneuse. Je me souviens de ces heures sous la pluie à empiler du bois. Je me souviens d'une visite où mes pieds, dans mes bottes, étaient gelés. Je me souviens d'avoir découvert le plus bel endroit au monde : la Godivelle. Je me souviens du voyage à Saint-Rémy-de-Provence, où j'ai vu pour la première fois un aigle de Bonelli. Je me souviens que tout cela était de bons moments. Je me souviens que tout cela m'a construit…

Aujourd'hui, j'ai pris la place de ceux qui m'ont guidé. Et si j'ai choisi ce sujet de mémoire, c'est parce que je comprends désormais ce qu'ils faisaient : accompagner un jeune, parfois en perte de repères, lui donner du sens, une direction, une place. Les chantiers que j'encadre sont devenus, pour moi, bien plus que des temps d'apprentissage technique : ce sont des espaces d'éducation à soi, au réel, aux autres. J'y retrouve ce que j'ai reçu autrefois — cette alliance rare entre exigence et bienveillance —, et c'est là que je puise, encore aujourd'hui, le sens profond de mon métier.

INTRODUCTION

Après huit années d'enseignement en lycée agricole, dans la filière Seconde Professionnelle Nature, Jardin, Paysage et Forêt, j'ai trouvé dans le chantier une dimension concrète et humaine de mon métier. Le chantier n'est pas qu'un simple exercice pratique : c'est un moment de « réalité ». C'est l'espace où les élèves passent de la théorie à la pratique, l'instant où la technique se confronte à la réalité et où la parole cède la place à l'action. C'est dans cet espace entre exigence et apprentissage que se dessine, bien souvent, la personnalité des élèves avec leurs forces, leurs fragilités, leurs capacités à coopérer, à écouter, à se concentrer, à se réguler.

Or, au fil de mes années de pratique, un constat s'est imposé : les difficultés rencontrées sur les chantiers ne relèvent plus uniquement du savoir-faire technique. Elles touchent à des dimensions plus larges, plus diffuses : la gestion des émotions, la communication, la capacité à maintenir son attention, à anticiper, à demander de l'aide, ou à se conformer à une règle. Ces fragilités, observables dans les comportements, traduisent des manques qui ne sont pas d'ordre technique mais bien psychosocial : elles disent quelque chose du rapport des jeunes à eux-mêmes et aux autre.

Pour comprendre ces difficultés, je me suis tourné vers la notion de compétences psychosociales (CPS), définies par l'Organisation mondiale de la santé et reprises par Santé publique France comme un ensemble de dix compétences permettant à chacun de faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne. Ces compétences – telles que la gestion des émotions, la communication, la coopération ou la pensée critique – constituent un socle essentiel du développement humain et conditionnent l'apprentissage, la sécurité et la socialisation.

Pourtant, dans l'enseignement agricole - et particulièrement dans l'enseignement technique - elles sont rarement mobilisées de manière explicite. Les référentiels parlent de sécurité, de responsabilité… mais laissent de côté une approche plus intime de la relation à soi et au autres. Cependant, dans le cadre du chantier, cette corrélation entre savoir-être et savoir-faire apparaît comme primordiale : la technique ne peut se dissocier de la stabilité émotionnelle, de la communication et de la coopération.

C’est précisément dans ce contexte que le chantier m’est apparu comme un espace pédagogique privilégié pour observer, révéler et mettre au travail ces compétences. Là où la classe structure la pensée, le chantier met à l’épreuve la posture. Il révèle les dynamiques invisibles du collectif, les difficultés à agir ensemble, à se réguler, à anticiper. Mais il offre aussi la possibilité de travailler ces dimensions au cœur même de l’action : par la confrontation au réel, par le rapport au risque, par la nécessité du faire ensemble.

Dès lors, une série de questions initiales s’impose :

- En quoi le chantier permet-il de révéler les compétences psychosociales des élèves de Seconde Professionnelle NJPF ?
- Comment peut-il être mobilisé, au-delà de la simple évaluation technique, pour créer des conditions favorables à leur mobilisation et à leur évolution ?
- Quelles conditions pédagogiques, postures enseignantes ou dispositifs peuvent permettre de transformer ces situations de travail en véritables leviers d’apprentissage psychosocial ?

Ces interrogations peuvent inviter à envisager le chantier non plus seulement comme un lieu de mise en œuvre technique, mais comme un espace d’éducation globale, où l’on peut apprendre à agir avec les autres, à se réguler et à construire un rapport au travail fondé sur la conscience de soi et la coopération.

Ce mémoire s’organise en quatre grandes parties articulées autour de cette idée.

La première partie revient sur les origines et les définitions des compétences psychosociales (CPS), en retrace l’inscription progressive dans les démarches pédagogiques, puis interroge les limites et controverses qui entourent aujourd’hui cette notion. Elle s’attache également à situer l’enseignement agricole, et plus particulièrement la filière NJPF, en proposant un portrait de ce champ de formation et un état des lieux de la place effectivement accordée aux CPS dans les pratiques professionnelles et pédagogiques observées.

Dans une continuité logique avec cet état de la question, une deuxième section pose le cadre conceptuel de la recherche. Elle s’appuie notamment sur les apports de la sociologie de l’éducation et de la sociologie rurale afin de mieux comprendre les spécificités des publics scolarisés en lycée agricole. Il s’agit d’interroger la manière dont les trajectoires sociales, les rapports au savoir, au corps, au travail et à l’autorité, ainsi que les formes de socialisation propres aux territoires ruraux, influencent le développement, l’expression ou au contraire les fragilités des compétences psychosociales chez les élèves.

À partir de cette approche, la recherche s'organise autour de la problématique suivante :
Comment les compétences psychosociales des élèves de Seconde NJPF s'expriment-elles dans le cadre des chantiers scolaires, et en quoi ces expressions sont-elles à la fois révélatrices de leurs socialisations rurales et susceptibles d'évoluer au contact de l'activité collective ?

L'hypothèse principale formulée est que le chantier constitue un espace pédagogique singulier, où la forte matérialité des tâches, l'exposition au risque et la dimension collective du travail rendent visibles certaines fragilités dans l'expression des compétences psychosociales (gestion des émotions, coopération, communication, respect des règles, rapport à la sécurité), tout en offrant des conditions favorables à leur mobilisation et à leur évolution, à condition qu'un accompagnement pédagogique explicite soit mis en place par les enseignants.

La troisième partie est ensuite consacrée à la méthodologie et aux dispositifs d'enquête. Elle présente le terrain d'étude et les situations de chantier mobilisées, puis expose la construction d'une grille d'indicateurs permettant d'identifier les comportements observables associés aux différentes dimensions des compétences psychosociales. Quatre séances de chantier feront l'objet d'une observation, avant d'être mises en regard d'entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants concernés.

S'enuivront la présentation et à l'analyse des résultats : il s'agira d'y comprendre comment ces observations traduisent les carences, les ressources ou les dynamiques d'apprentissage en jeu.
Enfin, la quatrième partie, plus réflexive, ouvrira la discussion et les perspectives pédagogiques, en cherchant à identifier comment les chantiers peuvent être pensés comme des outils de développement explicite des compétences psychosociales, au service de la sécurité, de la coopération et de l'émancipation des élèves.
Ainsi, au-delà de la technique, ce travail vise à redonner au chantier sa pleine dimension éducative : celle d'un lieu de croissance, de soin et de construction du collectif, où apprendre à faire va de pair avec apprendre à être.

PARTIE 1 CPS et Enseignement agricole

1.1 Les compétences psychosociales

Avant d'entrer dans le vif du sujet à proprement parlé, il est nécessaire de comprendre ce que recouvre la notion de compétences psychosociales. Présenter les généralités permet de poser un socle commun, de clarifier les contours du concept et de saisir les enjeux qu'il soulève. Il ne s'agit pas ici de figer une définition, mais d'ouvrir un cadre de compréhension indispensable pour analyser ensuite ses usages concrets dans les pratiques pédagogiques.

1.1.1 Définition

Les compétences psychosociales (CPS) sont un concept central dans l'éducation et le développement individuel. Elles ont été initialement définies par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) dans les années 1990, dans le cadre de ses programmes de promotion de la santé mentale en milieu scolaire. Selon l'OMS, les CPS désignent « la capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne » et permettent de « maintenir un état de bien-être psychique et à le démontrer par un comportement adapté et positif lors d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement » (OMS, 1993, cité dans Santé publique France, 2022, p. 11).

L'OMS précise également que ces compétences ne se limitent pas à des aspects purement psychologiques, mais s'appuient sur le renforcement des « ressources d'adaptation (coping) de la personne et ses compétences personnelles et sociales » (Organisation mondiale de la santé, 1993, citée par Santé publique France, 2022, p. 11)

Au fil des années, la définition des CPS a évolué, intégrant les avancées des sciences cognitives et sociales. Une définition actualisée les considère désormais comme « un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir (empowerment), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives » (Santé publique France, 2022, p. 11).

L'OMS a proposé plusieurs classifications des CPS. La première, établie dans les années 1990, distinguait dix compétences réparties en cinq binômes : « savoir résoudre des problèmes / savoir prendre des décisions », « avoir une pensée créative / avoir une pensée critique », « savoir communiquer efficacement / être habile dans les relations interpersonnelles », « avoir conscience de soi / avoir de l'empathie », et « savoir réguler ses émotions / savoir gérer son stress » (OMS, 1993, citée par Santé publique France, 2022, pp. 15-16)

Cette classification a ensuite été affinée, intégrant une vision plus large inspirée des modèles psychologiques contemporains, notamment ceux de la psychologie sociale et cognitive. Elle regroupe désormais les CPS en trois grandes catégories : les compétences sociales (compétences interpersonnelles), les compétences cognitives (compétences intellectuelles et de prise de décision) et les compétences émotionnelles (gestion du stress et des émotions) (Santé publique France, 2022, p. 15).

Ainsi, les CPS sont aujourd'hui considérées comme des éléments essentiels au développement personnel et à la réussite éducative et professionnelle, tout en jouant un rôle clé dans la prévention des comportements à risque et l'amélioration du climat scolaire et social (Santé publique France, 2022, p. 12).

1.1.2 CPS et pédagogie

Les compétences psychosociales (CPS) occupent aujourd'hui une place centrale dans les débats pédagogiques contemporains. Elles ne constituent plus seulement un prolongement des apprentissages cognitifs, mais un véritable levier de transformation du rapport à l'école et du rôle éducatif de l'institution. Comme le souligne le rapport de l'IGÉSR, leur prise en compte engage désormais « la capacité des enseignants et des établissements à créer les conditions nécessaires à l'expression et à l'acquisition de ces compétences dans des situations professionnelles adaptées » (Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche [IGÉSR], 2024, p. 5).

Il y a donc un enjeu institutionnel majeur : que l'école s'en saisisse pleinement, en inscrivant leur développement dans le cadre curriculaire, dans la formation des enseignants et dans la culture professionnelle de l'ensemble des acteurs.

L'acquisition des CPS passe par des pédagogies actives, positives et expérientielles, où l'élève devient acteur de ses apprentissages : « Les pratiques pédagogiques à l'œuvre en matière de CPS doivent susciter le développement d'apprentissages expérientiels […], l'apprenant est dans une position active, la dimension sociale et l'interaction en sont les composantes principales » (Santé publique France, 2022, p. 19). Cette approche appelle un changement de posture chez les enseignants, qui doivent eux-mêmes renforcer leurs propres compétences psychosociales afin de créer un environnement éducatif favorable et cohérent (Santé publique France, Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques p. 19). Cette articulation entre engagement et réussite se retrouve dans les conclusions de l'IGÉSR, qui souligne que le développement des CPS contribue à « mettre en cohérence les différents temps de l'élève (classe, établissement, stage) et les différentes compétences (académiques, techniques, psychosociales) pour assurer la réussite et l'insertion professionnelle » (IGÉSR, 2024, p. 4). Le rapport précise que, dans la voie professionnelle ces compétences deviennent un facteur de remobilisation : elles favorisent l'estime de soi, la coopération, et la gestion du stress, autant de préalables indispensables à la réussite scolaire et à l'autonomie des élèves.

Sur le plan méthodologique, les travaux de Santé publique France montrent que les interventions CPS les plus efficaces reposent sur des pédagogies structurées selon le modèle SAFE : Séquencée, Active, Focalisée et Explicite (Santé publique France, 2022, p. 22). Une telle approche suppose que l'enseignant veille à la clarté des objectifs, à la progression dans les apprentissages, et à la mise en situation concrète des élèves : par exemple, l'usage du « message je » pour résoudre les conflits en classe, ou la mise en œuvre de projets coopératifs renforçant la communication et l'empathie (Santé publique France, 2022, p. 23). Cette pédagogie « positive », qui valorise la réussite et l'autonomie, tend à « favoriser le sentiment de compétence, l'appartenance au groupe et la motivation intrinsèque » (Santé publique France, 2022, p. 22). Elle s'inscrit donc pleinement dans une visée éducative humaniste, cherchant à équilibrer l'exigence académique et le bien-être des apprenants.

Les CPS apparaissent ainsi comme un levier systémique, articulant apprentissage, bien-être et climat scolaire. Le rapport de l'IGÉSR rappelle qu'« évoquer les CPS, c'est aussi convoquer le contexte plus ou moins facilitant dans lequel elles sont appelées à s'exprimer : le climat scolaire, la question du bien-être, ou encore la capacité à créer des situations d'apprentissage adaptées » (Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche [IGÉSR], 2024, p. 13). Autrement dit, elles ne sauraient être réduites à un simple supplément pédagogique : elles interrogent la structure même de l'école, la cohérence des pratiques éducatives et la formation des adultes qui y exercent.

1.1.3 CPS : limites, controverses

Le concept de compétences psychosociales, s'est imposé au fil des dernières décennies comme une référence incontournable dans le champ de la santé, de l'éducation et de la formation. Porté par l'OMS, il a progressivement trouvé place dans les politiques éducatives, les projets de promotion de la santé et les discours sur le bien-être à l'école. Cette diffusion rapide témoigne de son attractivité, mais aussi de son ambiguïté. De nombreux travaux tendent à nuancer cette adhésion, rappelant que les CPS ne sont pas un remède universel aux difficultés sociales ou scolaires, mais un outil conceptuel dont la portée dépend fortement du contexte, des publics et des valeurs dans lesquelles elles s'enracinent.

La notion de compétences psychosociales se caractérise tout d'abord par un caractère mouvant et polymorphe. Dans le dossier Concepts – Compétences psychosociales publié par PromoSanté Île-de-France (2022, p. 2), il est rappelé que la littérature emploie indifféremment les termes d'« habiletés sociales », d'« aptitudes psychosociales », de « soft skills » ou encore de « life skills ». Cette profusion terminologique, loin d'enrichir le cadre théorique, tend à en diluer la portée et à en affaiblir la rigueur scientifique. L'institution note que cette confusion rend souvent difficile toute évaluation rigoureuse et crée le risque de transformer un outil d'analyse en catalogue normatif de comportements souhaitables.

La seconde limite, sans doute plus profonde, tient au risque de normalisation sociale que porte ce concept. Dans son article « Compétences psychosociales et santé des adultes dans un contexte d'inégalités » publié dans la revue L'Observatoire (Mannaerts, 2019, p. 13), Anne Mannaerts souligne combien les CPS peuvent devenir un instrument d'ajustement social, valorisant certains comportements au détriment d'autres, selon des normes implicites liées au milieu culturel et au capital symbolique des individus. L'auteure montre que certaines formes d'expression de soi, de communication ou de coopération sont davantage reconnues dans les environnements urbains et éduqués, tandis que d'autres — comme la réserve, la discrétion ou la pudeur relationnelle — sont reléguées au rang de carences. Cette critique trouve un écho particulier dans l'enseignement agricole, où un public majoritairement issu des territoires ruraux entretient des rapports spécifiques à la parole, au collectif et au travail. Les élèves y manifestent parfois des formes de réserve, de distance ou de silence, qui ne relèvent pas nécessairement d'un déficit de compétences, mais d'une autre manière d'habiter le monde social.

Ces postures, souvent interprétées à l'aune de normes scolaires implicites, risquent d'être disqualifiées lorsqu'on mobilise les compétences psychosociales sans prise en compte du contexte. C'est précisément ce décalage que la suite de ce travail cherchera à éclairer, en mobilisant des apports de la sociologie rurale, afin de mieux comprendre les dispositions sociales et culturelles des élèves de seconde professionnelle, et d'analyser en quoi leurs manières d'être, de dire et d'agir constituent moins un manque qu'une forme spécifique de socialisation.

Cette mise en garde rejoint la réflexion d'Agnès Sandon, qui, dans le dossier technique Compétences psychosociales et promotion de la santé (Cultures&Santé, 2016, p. 6) , dénonce le glissement possible vers une lecture trop individualiste des CPS. Selon elle, ces compétences ne peuvent être conçues comme des qualités personnelles isolées, mais doivent s'inscrire dans des environnements favorables, structurants et collectifs. Autrement dit, les difficultés d'un individu ne sont pas seulement le reflet de ses lacunes internes, mais le résultat d'un système global d'interactions, d'opportunités et de contraintes. Penser les CPS uniquement comme un développement personnel, c'est risquer de déplacer sur l'individu la responsabilité d'un mal-être ou d'un échec qui relève souvent de déterminants sociaux, économiques ou institutionnels.

D'autres auteurs prolongent cette réflexion en interrogeant le rapport entre compétences psychosociales et culture de la performance. Dans son article Le développement des compétences psychosociales et la pratique de la philosophie avec les enfants et les adolescents : quelles limites ? paru dans la revue Diotime (Budex, 2024, p. 7), Christian Budex met en lumière la dérive possible d'un discours sur les CPS qui se fait l'écho d'une société obsédée par la gestion, l'adaptation et l'efficacité. Il souligne que le vocabulaire des textes fondateurs de l'OMS — centré sur la "productivité", la "gestion de soi" et les "comportements adaptés" — reflète une idéologie du rendement, davantage qu'une éthique de la liberté. En cela, il rejoint les analyses du sociologue Hartmut Rosa, qui, dans Rendre le monde indisponible (Rosa, 2023, p. 48), dénonce la volonté moderne de quantifier, de mesurer et d'optimiser toutes les sphères de l'existence, jusqu'à la relation à soi et aux autres. Ces réflexions invitent à s'interroger sur le sens profond des CPS : s'agit-il de former des individus performants et adaptables, ou bien des sujets capables de discernement, de recul et de soin envers le collectif ?

Ainsi, loin d'invalider le concept, ces critiques en soulignent la richesse et la complexité. Les CPS ne sauraient être réduites à une liste de comportements à inculquer, ni à un ensemble de compétences transférables d'un individu à un autre. Elles s'incarnent dans des relations, des gestes, des contextes. Leur apprentissage, s'il peut être accompagné, ne peut être prescrit.

1.2 Les CPS dans l'EA et la 2nde Pro NJPF

Après avoir posé les contours théoriques des compétences psychosociales et interrogé les limites de leur mobilisation dans les discours éducatifs, il s'agit désormais de les replacer dans un cadre institutionnel et professionnel concret. L'enseignement agricole constitue, à cet égard, un terrain singulier, où les situations de formation articulent étroitement apprentissages techniques, travail collectif et confrontation au réel. Les compétences psychosociales y sont à la fois sollicitées en permanence et rarement nommées comme telles. Comprendre la place qu'elles occupent dans ce système éducatif suppose donc d'en examiner les fondements, les orientations institutionnelles et les spécificités pédagogiques, avant d'envisager leur déclinaison dans une filière particulière comme la seconde professionnelle NJPF.

1.2.1 L'enseignement agricole : un terrain privilégié pour le développement des CPS

L'intégration des compétences psychosociales (CPS) dans l'enseignement agricole s'inscrit aujourd'hui dans un cadre institutionnel structuré, qui articule éducation, santé et professionnalisation, tout en soulevant des enjeux spécifiques liés à la nature même des formations professionnelles. En effet, si les CPS sont désormais reconnues comme des leviers majeurs de réussite scolaire, de bien-être et de prévention des conduites à risque, leur ancrage dans des formations fortement orientées vers la pratique, la technique et la confrontation au réel professionnel pose la question de leurs modalités effectives de construction et de transmission. La stratégie nationale multisectorielle de développement des CPS 2022-2037 (Instruction interministérielle n° 2022-131 du 19 août 2022, 2022), signée par le ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, engage en ce sens l'ensemble des acteurs éducatifs à inscrire ces compétences dans le quotidien pédagogique, tout en laissant ouverte la question de leur articulation concrète avec les exigences techniques et productives des formations. Cette stratégie prévoit la formation initiale et continue des personnels, la création de feuilles de route sectorielles et la mobilisation des CPS dans tous les milieux de vie des jeunes. Elle reconnaît explicitement leur contribution à la promotion de la santé, à la prévention des conduites à risque et à l'amélioration du climat scolaire (Instruction interministérielle n° 2022-131, 2022, pp. 5-6).

Dans l'enseignement agricole, cette entrée par les CPS s'inscrit dans une histoire éducative singulière, marquée par une forte valorisation de l'apprentissage par l'action. Héritier du décret-loi de juillet 1848, ce système a été conçu pour former des agriculteurs par un rapport direct au travail, au vivant et au territoire. Cette logique s'est maintenue jusqu'aux années 1980, avant que les mutations des métiers et la diversification des activités rurales ne conduisent à une refonte progressive des formations (Marshall, 2006, p. 2). La loi d'orientation agricole de 1960 constitue un tournant en élargissant le public au-delà des seuls enfants d'agriculteurs et en affirmant l'objectif de former des techniciens capables d'accompagner les transformations du secteur (Marshall, 2006, p. 2). Cette évolution historique éclaire un paradoxe central : les formations sont de plus en plus normées et technicisées, alors même qu'elles reposent sur des situations pédagogiques potentiellement riches pour le développement de compétences humaines, relationnelles et émotionnelles.

Aujourd'hui, l'évolution des publics accentue cette tension entre exigences professionnelles et accompagnement psychosocial. Plus de 80 % des élèves de l'enseignement agricole sont désormais issus de milieux non agricoles (Ministère de l'Agriculture, 2024, p. 8). Ce déplacement sociologique transforme profondément les conditions d'appropriation des codes professionnels, des savoir-être et des postures attendues. Seuls 9 % des élèves viennent du monde agricole en 2023, contre près de 40 % en 1990 (Ministère de l'Agriculture, 2024, p. 16). Cette diversification interroge directement la capacité de l'institution à accompagner des jeunes dont les repères professionnels, culturels et sociaux sont hétérogènes, et pour lesquels la construction des CPS devient un enjeu central d'insertion, de socialisation et de sécurisation des parcours.

La structuration institutionnelle des CPS dans l'enseignement agricole témoigne cependant d'une volonté politique de répondre à ces enjeux. La note DGER/SDPFE/2021-216 du 24 mars 2021 rappelle que les établissements doivent promouvoir la santé dans toutes ses dimensions – physique, psychique et sociale –, conformément à l'article L.811-1 du Code rural, et identifie les CPS comme un levier privilégié de cette éducation à la santé. Cette orientation est renforcée par la note de service DGER/SDPFE/2024-345 (25 juin 2024), qui articule explicitement développement des CPS et éducation à la santé et à la sécurité au travail dans le cadre de la généralisation du stage collectif de Valorisation du Vécu en Milieu Professionnel (VVMP).

Le texte précise que « les compétences psychosociales permettent aux apprenants de s'approprier progressivement les moyens d'adopter des comportements responsables pour eux-mêmes comme vis-à-vis des autres et de leur environnement » (DGER/SDPFE/2024-345, p. 1). Cette évolution souligne un déplacement : il ne s'agit plus seulement de transmettre des règles, mais de comprendre comment les dimensions émotionnelles, cognitives et relationnelles participent à l'appropriation des normes professionnelles.

Cette orientation se déploie dans un cadre pédagogique spécifique. L'enseignement agricole repose sur des établissements à taille humaine, fortement ancrés dans leur territoire et en lien étroit avec les acteurs professionnels. Ses missions excèdent la simple transmission de contenus scolaires pour intégrer développement territorial, expérimentation, animation rurale et insertion professionnelle (Marshall, 2006, p. 3). Ce modèle repose sur une alternance entre apports théoriques et mises en situation professionnelle. La présence d'exploitations agricoles ou d'ateliers technologiques (Ministère de l'Agriculture, 2024, p. 10) place les élèves dans des configurations pédagogiques où la coopération, la gestion du stress, la capacité à prendre des décisions et à assumer des responsabilités sont constamment sollicitées. Ces situations interrogent la manière dont les CPS se construisent réellement : sont-elles une conséquence indirecte de la pratique, ou peuvent-elles faire l'objet d'un apprentissage intentionnel, structuré et évalué ?

Le Document d'accompagnement thématique sur les CPS élaboré par l'Inspection de l'enseignement agricole propose de rendre visible la mobilisation de ces compétences dans les situations d'apprentissage : travaux collectifs, projets, chantiers-école, débats, auto-évaluations, ou encore démarches réflexives sur les émotions et les interactions sociales (Inspection de l'enseignement agricole, 2022, pp. 4-7). Il souligne qu'il ne s'agit pas d'« enseigner isolément » les CPS, mais de les inscrire dans des pratiques pédagogiques coopératives et transversales. Cette orientation pose toutefois une question centrale pour la recherche : dans quelle mesure ces compétences sont-elles réellement travaillées et intentionnalisées dans les pratiques quotidiennes, et comment s'articulent-elles avec les exigences techniques propres à l'enseignement professionnel ?

Enfin, la spécificité de l'enseignement agricole apparaît également dans l'importance de l'internat : 56 % des élèves sont internes (Portrait de l'enseignement agricole, p. 34). Ce cadre de vie renforce l'intensité des interactions sociales, des tensions relationnelles et des dynamiques de groupe. Il accentue ainsi le rôle potentiel des CPS dans la construction de l'autonomie, de la responsabilité et de la capacité à vivre et travailler collectivement. L'internat, comme les situations professionnelles, constitue un espace où se joue concrètement l'articulation entre apprentissages techniques et développement des compétences psychosociales.

Ainsi, l'enseignement agricole peut être pensé comme un laboratoire pédagogique où les CPS occupent une position stratégique mais encore problématique. Entre prescriptions institutionnelles (Instruction interministérielle 2022-131 ; DGER/SDPFE/2021-216 ; DGER/SDPFE/2024-345) et réalités professionnelles, se joue une tension centrale : comment articuler des formations fortement ancrées dans le geste technique avec le développement intentionnel des compétences psychosociales ? Cette question constitue un point d'entrée essentiel pour comprendre les dynamiques formatives propres à l'enseignement agricole, avant d'envisager leur déclinaison dans des filières spécifiques.

1.2.2 La 2nde Pro NJPF : une formation ancrée dans le réel

La place des compétences psychosociales (CPS) en seconde professionnelle Nature – Jardin – Paysage – Forêt (NJPF) ne peut être appréhendée uniquement à travers les prescriptions institutionnelles, car elle se joue au cœur même de la pratique professionnelle et de la confrontation au réel. Dans cette filière, les CPS prennent une importance particulière : elles constituent le socle qui permet aux élèves de s'adapter à un environnement nouveau, de coopérer dans un cadre collectif, de communiquer efficacement et de se réguler émotionnellement face aux contraintes du terrain. Ici les CPS cessent d'être de simples objectifs transversaux pour devenir des conditions concrètes de l'apprentissage du métier.

La seconde professionnelle NJPF est une formation professionnalisante qui constitue la première année d'un cursus de trois ans conduisant au baccalauréat professionnel dans les domaines de l'aménagement paysager, de la gestion des espaces naturels et des travaux forestiers (Ministère de l'Agriculture, 2022, p. 2). Elle vise la découverte progressive de ces trois secteurs, tout en engageant les élèves dans un processus de spécialisation et de professionnalisation précoce (ibid., p. 4).

Cette logique pose une question centrale : comment des élèves encore en construction personnelle peuvent-ils entrer aussi rapidement dans des univers professionnels exigeants sans mobiliser, parfois de manière implicite mais décisive, des compétences d'adaptation, de gestion de soi et de relation aux autres ?

Les débouchés identifiés par le référentiel illustrent la diversité et la technicité des environnements professionnels préparés (Ministère de l'Agriculture, Référentiel de formation NJPF, 2022, p. 19). Les métiers visés — ouvrier paysagiste, chef d'équipe, conducteur de travaux, technicien de gestion des milieux naturels, garde-technicien d'espaces naturels, bûcheron-élagueur, technicien forestier ou ouvrier sylviculteur — impliquent des prises de décision rapides, une coordination collective constante et une capacité à travailler dans des conditions parfois contraignantes. Ces métiers engagent la responsabilité individuelle et collective, ce qui rend incontournable la question des CPS dans la formation initiale. L'objectif d'une professionnalisation rapide, combiné à la possibilité de poursuite vers un BTSA ou un Certificat de Spécialisation (Ministère de l'Agriculture, 2022, p. 22), place les élèves dans une dynamique de projection professionnelle qui mobilise directement leur rapport à eux-mêmes et aux autres.

L'architecture pédagogique de la filière articule enseignements généraux et enseignements professionnels. Les enseignements généraux (EG2, EG3, EG4) visent l'acquisition de compétences transversales — communication, autonomie, coopération, citoyenneté — et participent à la construction d'attitudes sociales et professionnelles. Toutefois, si ces dimensions sont identifiées dans les textes, la spécificité de la NJPF réside dans le fait que ces compétences ne restent pas cantonnées à des objectifs théoriques : elles trouvent un terrain d'actualisation privilégié dans les situations techniques et pratiques, là où elles prennent corps dans l'action concrète et la confrontation au réel.

Les modules professionnels organisent cette confrontation. Le module EP1 « Contexte des chantiers d'aménagement » engage les élèves dans la lecture de site, l'analyse paysagère et la compréhension des enjeux humains et écologiques. Ce travail suppose une capacité à écouter, débattre, argumenter et construire collectivement une compréhension de la situation. Le module EP2 « Travail sur le chantier » est celui où la dimension psychosociale se révèle avec le plus d'intensité.

Il valorise le travail en équipe, la prévention des risques, la communication, la rigueur et la responsabilisation. Dans ce cadre, les CPS ne sont pas seulement des habiletés souhaitables : elles conditionnent la sécurité, l'efficacité et la réussite de l'action collective. Le module EP3 « Spécialisation professionnelle » prolonge cette dynamique en confrontant les élèves aux exigences relationnelles du métier : relation au client, communication avec des partenaires, posture professionnelle, gestion des imprévus, stabilité émotionnelle.

La pédagogie de la NJPF repose sur une immersion progressive dans des situations réelles. Les travaux pratiques (TP), les travaux pratiques renforcés (TPER), les séquences pluridisciplinaires et les chantiers-écoles constituent des dispositifs où la technique, le collectif et l'adaptation individuelle sont indissociables (Ministère de l'Agriculture, 2022, pp. 5-6). Dans le cadre de ce mémoire, le terme générique de « chantier » est retenu pour désigner l'ensemble de ces situations de mise en œuvre professionnelle. Ce choix terminologique répond à un enjeu théorique : il permet de considérer le chantier non seulement comme un espace technique, mais comme un espace social, émotionnel et cognitif où se révèlent, se construisent et parfois se fragilisent les CPS.

Ces chantiers, d'une durée de quatre à huit heures, parfois de plusieurs jours, engagent les élèves dans toutes les dimensions du travail réel : préparation logistique, gestion du matériel, respect des règles de sécurité, coordination du groupe, communication avec les partenaires, adaptation aux aléas climatiques et techniques. Ils exposent les élèves à des situations d'incertitude, de fatigue, de pression temporelle et de responsabilité, où la gestion du stress, la coopération et la capacité de régulation émotionnelle deviennent décisives. Dans ce cadre, la question n'est plus seulement de savoir si les CPS sont enseignées, mais de comprendre comment elles émergent, se transforment ou se révèlent dans l'action.

Le stage en entreprise, d'une durée de quatre à six semaines (Ministère de l'Agriculture, 2022, p. 12), prolonge cette confrontation au réel. Il place les élèves dans des collectifs de travail où la hiérarchie, les contraintes de production, les exigences de sécurité et les impératifs de rendement constituent un cadre structurant. Cette immersion renforce l'autonomie, mais confronte également les élèves à leurs limites émotionnelles, relationnelles et cognitives. Là encore, les CPS apparaissent moins comme un contenu à transmettre que comme une condition de possibilité de l'apprentissage professionnel.

Le public accueilli en seconde NJPF est composé majoritairement d'élèves issus de collège, souvent âgés de 15 à 17 ans. La seconde professionnelle représente 20 % des effectifs de l'enseignement agricole, et 21 % de ces élèves s'orientent vers les filières liées à l'aménagement et à l'environnement (Ministère de l'Agriculture, 2024, pp. 6 et 16). Ce public est hétérogène : certains élèves sont portés par une forte sensibilité à la nature et au travail concret, tandis que d'autres arrivent dans cette filière après un parcours scolaire marqué par des difficultés. L'éloignement du cadre familial, la vie en internat et l'immersion dans un environnement professionnel modifient profondément leur rapport à l'autorité, au travail et au collectif. Cette transition rend saillante la question des CPS : elles deviennent le vecteur principal de l'adaptation au nouveau cadre de formation.

L'analyse du référentiel montre que la notion de CPS n'apparaît pas explicitement dans les programmes. Toutefois, le module EG4 « L'expérience du vivre et de l'agir ensemble dans le respect de l'autre » fait indirectement référence aux CPS. Cependant, c'est bien dans les modules techniques que les CPS se donnent à voir avec le plus d'acuité. Elles traversent les gestes, les postures, les comportements ; elles conditionnent la coopération, la sécurité et la qualité du travail réalisé. Sans constituer un objet d'enseignement autonome, elles structurent la pratique professionnelle attendue.

Ainsi, la filière NJPF apparaît comme un espace privilégié pour interroger scientifiquement la place des CPS dans une formation professionnelle. Ce ne sont pas des compétences ajoutées à la technique : elles en sont la condition. C'est dans la confrontation au réel, dans l'épreuve du chantier, dans la régulation des tensions du travail collectif que les CPS prennent corps. Dès lors, la NJPF offre un terrain d'observation singulier pour analyser ce qui se joue réellement entre apprentissage du métier, sécurité, coopération et développement des compétences psychosociales.

1.3 Les CPS comme prisme d'observation du réel

L'étude des compétences psychosociales s'impose à la croisée de plusieurs constats, désormais éclairés par l'analyse de l'enseignement agricole et de la filière NJPF : ceux liés au public accueilli, aux exigences du travail réel et aux évolutions pédagogiques propres à ce système éducatif. Les élèves de Seconde NJPF, à la fois adolescents en construction et débutants dans des univers professionnels exigeants, découvrent un cadre singulier où la pratique, le collectif et la confrontation au réel deviennent les principaux vecteurs de l'apprentissage.

L'analyse de l'enseignement agricole montre que ce système repose sur une pédagogie historiquement ancrée dans la pratique, le territoire et le collectif. Pourtant, si les textes institutionnels insistent sur la sécurité, la responsabilité, l'autonomie ou la coopération, les compétences humaines qui sous-tendent ces exigences sont rarement nommées. De la même manière, le référentiel NJPF laisse apparaître une présence diffuse mais constante de ces compétences sans les désigner explicitement. Ce silence institutionnel constitue en lui-même un objet de questionnement : comment expliquer qu'un système de formation fondé sur le « faire ensemble » ne reconnaisse pas pleinement les compétences nécessaires pour rendre ce faire possible ? Ce décalage entre prescriptions techniques et réalités humaines crée un espace d'analyse fécond, que les compétences psychosociales permettent précisément d'investir.

C'est dans ce creux que s'inscrit ma démarche. Je ne considère pas les CPS comme un contenu supplémentaire à ajouter aux formations, mais comme un prisme de lecture du réel pédagogique. Elles offrent un cadre pour comprendre ce qui se joue effectivement dans les situations professionnelles : tensions, résistances, coopérations, maladresses, ajustements. Dans le contexte de la NJPF, ce prisme devient d'autant plus pertinent que la formation repose largement sur le chantier, espace où la technique, la sécurité et la relation humaine sont indissociables.
Là où le référentiel décrit des gestes, des organisations et des procédures, l'approche par les CPS permet d'interroger les conditions invisibles de leur mise en œuvre.

Face au foisonnement des définitions, j'ai choisi de m'appuyer sur celle de l'Organisation mondiale de la santé, car elle propose un cadre suffisamment large, stable et reconnu pour permettre une analyse rigoureuse. Ce choix ne nie pas les critiques formulées à l'égard des CPS. Au contraire, il oblige à les intégrer pleinement à la réflexion. Le risque de normalisation des comportements, pointé dans les controverses déjà évoquées, constitue un point de vigilance constant.
Il ne s'agit pas d'adapter les élèves à une norme sociale unique ou à un idéal de performance, mais de créer les conditions d'une posture professionnelle sécurisante et respectueuse des trajectoires individuelles. Dans l'enseignement agricole, et plus encore dans la filière NJPF, cette question est centrale : les élèves viennent de milieux sociaux, culturels et territoriaux hétérogènes, et leur rapport au monde, au travail et à l'autorité ne peut être réduit à une simple « compétence à acquérir ».

Ma démarche s'inscrit ainsi dans une approche contextualisée et systémique. Les chantiers apparaissent comme des lieux d'observation privilégiés, non parce qu'ils seraient exemplaires, mais parce qu'ils rendent visibles des dynamiques souvent invisibles en classe : prises de pouvoir, replis, solidarités, débordements émotionnels, stratégies d'évitement, formes de courage discret. Ces situations révèlent les tensions, les manques, mais aussi les ressources silencieuses des jeunes. Elles nourrissent une hypothèse de travail qui s'est progressivement imposée : le chantier serait à la fois un révélateur des fragilités psychosociales et un espace potentiel de mobilisation et d'évolution de ces compétences.

Ces interrogations ne concernent pas uniquement les élèves. Elles impliquent également une réflexion sur la place de l'enseignant dans l'enseignement agricole. Celui-ci mobilise, souvent de façon implicite, des compétences décisives : écoute, régulation, médiation, gestion du conflit, ajustement des postures d'autorité. Ces compétences restent peu formalisées dans les parcours de formation des enseignants, alors même qu'elles conditionnent la sécurité physique et psychique des situations de travail. Comprendre comment elles s'exercent concrètement, dans la contrainte du réel, permet d'ouvrir une réflexion sur la question du « soin » dans les collectifs pédagogiques : soin de soi, soin des autres, soin du groupe.

Il ne s'agit pas, dans ce travail, de mesurer les compétences psychosociales ni de construire une grille d'évaluation normative. Il s'agit de les observer comme on observe un phénomène vivant : dans les silences, dans les gestes, dans les hésitations, dans les micro-ajustements du quotidien. Le chantier devient alors un miroir du réel, un espace où la technique rencontre l'humain, où l'apprentissage du métier se double d'une lente construction de soi.

Ce choix d'approche ouvre logiquement vers la suite de ce mémoire. En adoptant les CPS comme prisme d'analyse, il devient nécessaire de s'intéresser plus finement au public spécifique de l'enseignement agricole et de la NJPF, et en particulier aux jeunes issus de territoires ruraux ou périurbains. Leurs trajectoires, leurs socialisations, leurs rapports au travail et à l'école interrogent directement les modalités d'expression et de développement des compétences psychosociales. C'est dans cette perspective que s'inscrira la deuxième partie, consacrée à l'approche conceptuelle des jeunesses rurales, aux profils particuliers des élèves de l'enseignement professionnel agricole, et aux limites théoriques et controverses déjà esquissées dans la première partie.

PARTIE 2 - Comprendre le public pour comprendre les apprentissages : ancrages ruraux, socialisations et compétences psychosociales

Le choix d'aborder les compétences psychosociales à partir d'une lecture sociologique de la jeunesse rurale ne relève pas uniquement d'un positionnement théorique, mais aussi d'un ancrage expérientiel. Ayant moi-même été élève de l'enseignement agricole et ayant grandi dans un contexte rural, je suis issu de ces territoires que ce mémoire interroge aujourd'hui. Cette appartenance, loin de constituer un biais à effacer, fonde au contraire une exigence : celle de ne pas décontextualiser les élèves ruraux des cadres sociaux, territoriaux et culturels qui structurent leurs trajectoires. Connaître intimement les particularités de ce public, pour les avoir vécues et pour les côtoyer quotidiennement dans le cadre professionnel, conduit à refuser toute lecture abstraite ou uniformisante des comportements observés. Cette approche vise ainsi à rendre justice à la complexité de la jeunesse rurale, à la fois porteuse de ressources souvent invisibilisées et confrontée à des contraintes spécifiques, afin que l'observation éducative puisse être à la fois plus fine, plus juste et plus attentive aux réalités sociales dans lesquelles ces jeunes évoluent.

2.1. Portrait sociologique des élèves de Seconde NJPF

Comprendre qui sont les élèves de Seconde NJPF suppose d'abord d'entrer dans la complexité des jeunesses rurales françaises : un univers discret, parfois invisible, traversé par des héritages populaires, des mobilités contraintes, des ancrages territoriaux puissants, mais aussi par des fragilités structurelles qui touchent aussi bien les conditions de vie que les représentations de soi. Le rural, loin d'être un décor apaisé ou un imaginaire bucolique, est d'abord une catégorie statistique et sociale qui désigne des espaces « peu denses » ou « très peu denses » dans les nomenclatures nationales (Brutel, cité dans INJEP 2010, p. 2). Pourtant, comme le montrent Lemêtre et Orange, cet espace demeure paradoxalement un « angle mort » des classifications institutionnelles, défini en creux comme ce qui n'est pas l'urbain (Lemêtre & Orange, 2016, p. 9). Malgré cette invisibilisation statistique, plus de 4,5 millions de jeunes de moins de 30 ans vivent aujourd'hui dans ces territoires ruraux (Lemêtre & Orange, 2016, p. 9), et c'est bien dans leurs configurations sociales spécifiques que s'inscrit la grande majorité des élèves accueillis en Seconde NJPF.

Loin d'être homogène, l'espace rural présente une morphologie sociale singulière. Laferté rappelle que les campagnes françaises sont traversées par des « espaces sociaux localisés », où dominent les classes populaires — ouvriers, employés, artisans, agriculteurs — et où sont sous-représentées les fractions culturelles des classes supérieures (Laferté, 2014, p. 423). Les élèves qui entrent dans l'enseignement agricole portent ainsi les marqueurs d'une socialisation populaire : rapport au travail marqué par le concret, familiarité avec les métiers manuels ou para-agricoles, forte inscription dans le territoire, mais aussi fragilité matérielle et exposition à des conditions éducatives limitées.

Cette structuration sociale s'articule directement aux dynamiques de mobilité. Les données démographiques montrent en effet que les jeunes ruraux quittent difficilement leur territoire. Si un quart des 15–29 ans vivant en France réside en milieu rural, la proportion chute fortement entre 18 et 22 ans, âge clé des études post-bac (Brutel, 2010, cité dans INJEP p. 3). La DREES confirme cette asymétrie : seuls 2 % des jeunes urbains s'installent en milieu rural, tandis que 26 % des jeunes ruraux de 18 à 24 ans migrent vers une ville pour étudier ou travailler — un différentiel qui traduit moins un mouvement volontaire qu'une contrainte subie (Pinel, 2020, p. 4). Vignoli et Mallet montrent combien les jeunes résidant dans des « espaces faiblement équipés » vivent des transitions juvéniles « plus précoces » et fortement normées par l'entrée rapide sur le marché du travail local (Vignoli & Mallet, 2012, p. 255). La mobilité n'est donc pas un horizon choisi, mais une épreuve logistique, économique et symbolique, façonnée par la rareté des transports, l'éloignement des pôles de formation et la pression à « rester » à proximité de la famille. C'est dans ce contexte que s'inscrit ce que Amsellem-Mainguy appelle un « réalisme contraint » : des aspirations ajustées aux ressources familiales disponibles, aux distances, aux coûts, aux limites de la mobilité (Amsellem-Mainguy, 2019, p. 14). La filière NJPF ne relève donc pas d'un choix neutre : elle apparaît comme une voie accessible, légitime et réaliste dans un univers où la proximité territoriale, le concret et la recherche rapide d'un emploi structurant priment largement.

À cette question d'orientation s'ajoute celle des conditions matérielles. La pauvreté rurale ne se manifeste pas sous la forme spectaculaire souvent associée à la grande précarité urbaine, mais sous la forme d'une privation diffuse : faibles ressources économiques, budgets contraints, absence de loisirs payants, rareté des mobilités.

Plus d'un jeune rural sur cinq déclare n'avoir « aucune dépense de loisirs » (Pinel, 2020, p. 6). Le sous-équipement éducatif, culturel et sportif des territoires ruraux — bibliothèques, associations, dispositifs de soutien scolaire — renforce ce sentiment de limitation. Bouquet et Dubechot soulignent que ces déficits structurels contribuent à réduire la projection scolaire et à renforcer une vision « modeste » de la réussite (Bouquet & Dubechot, 2018, p. 15). Vignoli et Mallet montrent que dans ces espaces, l'absence d'offre éducative diversifiée conduit les jeunes à adhérer rapidement aux normes locales de l'emploi, parfois au détriment d'aspirations plus longues ou plus ambitieuses (2012, p. 8).

Cet ensemble d'éléments — faible mobilité, réalisme contraint, privation diffuse, faible projection scolaire — se conjugue avec un dernier facteur essentiel : la stigmatisation territoriale. David note que les représentations du rural oscillent entre folklorisation romantique et dévalorisation sociale, associant les jeunes ruraux à l'« arriération », au manque d'ambition ou à l'échec scolaire (David, 2014, p. 92). Cette stigmatisation, souvent intériorisée, produit une forme d'auto-dépréciation qui affecte profondément la confiance scolaire. Alpe et Barthès montrent d'ailleurs que les élèves ruraux ont tendance à sous-estimer leurs capacités, à se juger sévèrement et à se projeter dans des trajectoires modestes (Alpe & Barthès, 2014, p. 8).

Ainsi se dessine le portrait des élèves de Seconde NJPF : des jeunes ancrés dans des territoires populaires, traversés par des contraintes géographiques, des limitations matérielles, des représentations modestes de la réussite et une socialisation scolaire fragilisée. Un public dont la ruralité ne constitue pas un folklore, mais une structure sociale qui façonne les gestes, les aspirations et les rapports à l'école. C'est ce socle qui conditionnera ensuite la manière dont ces élèves investissent les chantiers, le travail collectif, l'autorité, et, au chapitre suivant, les compétences psychosociales.

2.2 L’appartenance rurale comme grammaire du chantier scolaire

Les déterminations sociales décrites dans le chapitre précédent — ancrage populaire, pauvreté diffuse, orientation contrainte, faible mobilité — ne demeurent pas théoriques. Elles s’incarnent puissamment dans le corps et dans les gestes des élèves lorsqu’ils quittent la salle de classe pour entrer sur un chantier. Ce moment pratique n’est pas seulement un support pédagogique : il devient un révélateur, presque un radiographe, des différences de socialisation entre jeunes ruraux. Il montre, avec une netteté parfois brutale, que la ruralité ne produit pas un rapport homogène au travail concret. Certains élèves, souvent issus des fractions les plus en prise avec les univers ouvriers, artisans ou agricoles, arrivent avec une familiarité évidente envers l’outil, la matière, l’effort ; ils incarnent ce que Laferté nomme des « espaces sociaux localisés », où se transmettent, dans les familles populaires rurales, des manières de faire, de se tenir et d’agir (Laferté, 2014, p. 423). D’autres, tout aussi ruraux mais socialisés dans des espaces moins intégrés, parfois marqués par la précarité, la distance au monde du travail et l’isolement territorial, se retrouvent au contraire démunis, hésitants, prudents, souvent intimidés par ce qui se joue sur le chantier.

La figure du « jeune rural naturellement manuel » apparaît ainsi comme un stéréotype largement démenti par les études. Depoilly montre que les lycéens professionnels des territoires ruraux sont en grande majorité enfants d’ouvriers ou d’employés, et connaissent fréquemment une expérience familiale du chômage (Depoilly, citée dans Lemêtre & Orange, 2016, p. 12), ce qui limite leur exposition à un travail concret structuré. Brutel souligne que si les jeunes ruraux occupent proportionnellement plus de postes d’ouvriers que les urbains, beaucoup d’entre eux n’ont jamais exercé de gestes techniques ou manuels avant leur entrée dans la vie adulte, faute de secteurs d’activité disponibles dans les espaces où ils vivent (Brutel, p. 4). Amsellem confirme cette absence de socialisation professionnelle précoce, évoquant des « tensions sur les secteurs d’emploi de proximité » qui privent une partie des jeunes d’occasions d’apprentissage (Amsellem-Mainguy, 2018, p. 12). Ces jeunes arrivent donc sur les chantiers avec un rapport au travail marqué par la timidité, la peur de mal faire, une autodépréciation qui les conduit à se placer en retrait, à attendre, à ne pas prendre d’initiatives. Alpe et Barthès notent d’ailleurs que les jeunes ruraux tendent « à minorer leurs capacités et leurs performances » (2014, p. 8), ce qui alimente leur effacement lorsqu’il s’agit de manipuler les outils, de s’exposer ou de montrer ce qu’ils savent faire.

Mais inversement, une autre figure apparaît : celle des jeunes dotés d'un capital pratique rural. Ils ont grandi dans des familles ouvrières ou agricoles, participé à des petits travaux, aidé un parent ou un voisin, bricolé dans une ferme, porté des charges, manipulé des outils dès l'enfance. Leur corps a appris, bien avant le lycée, à tenir une pelle, équilibrer une brouette, juger du poids d'une pierre, prévoir la trajectoire d'un tronc. Ils incarnent une socialisation incorporée qui n'a rien d'innée : elle est le produit d'un rapport familier au travail, d'une continuité entre les espaces domestiques, territoriaux et professionnels. Ils avancent sur le chantier comme on rentre chez soi : sans peur, sans hésitation, parfois avec enthousiasme. Leur rapport au geste est sûr, presque évident. Ils prennent l'outil sans demander, s'installent au centre du collectif, proposent, montrent, corrigent. Ils incarnent l'expérience pratique décrite par Laferté : un mode d'être forgé dans la continuité des univers populaires ruraux (Laferté, 2014, p. 423).

À cette dimension pratique s'ajoute une dimension territoriale essentielle : le capital d'autochtonie. Bouquet et Dubechot rappellent que les campagnes sont traversées par des hiérarchies invisibles reposant sur l'interconnaissance, la stabilité locale et la réputation (Bouquet & Dubéchot, 2018, p. 15-16). Sur un chantier, ce capital symbolique se convertit immédiatement en capital d'action : les élèves « du coin », dont les familles sont connues, entrent plus aisément dans la centralité du groupe. Leur parole est écoutée, leur geste reconnu, leur présence légitime. Ils se situent dans la continuité de leur territoire : le chantier prolonge l'espace villageois, l'espace agricole, l'espace où leur nom circulait déjà. Leur autorité n'est pas contestée par les pairs ; elle est incorporée dans la figure du jeune rural sûr de lui.

En face, les élèves faiblement dotés en capital territorial — jeunes de lotissements isolés, familles récemment arrivées, trajectoires précarisées — se trouvent dans l'ombre. Lemêtre et Orange parlent de ces jeunes comme des « invisibles », ceux qui ne s'inscrivent pas dans le tissu social local et dont les ressources relationnelles sont limitées (Lemêtre & Orange, 2016, p. 9-10). Sur un chantier, leur invisibilité sociale devient une invisibilité corporelle : ils évitent les zones centrales, cherchent les tâches périphériques, observent plus qu'ils n'agissent. Leur rapport à l'autorité est marqué par une prudence extrême. Amsellem décrit ces sociabilités défensives comme des stratégies d'évitement du stigmate (Amsellem-Mainguy, 2018, p. 10) : ne pas être vu pour ne pas être jugé.

Ainsi, dans un même espace pédagogique, deux modes d'existence rurale se déploient. D'un côté, les élèves dotés : visibles, confiants, impliqués, incorporant l'éthos ouvrier rural ; de l'autre, les élèves faiblement dotés : prudents, silencieux, hésitants, marqués par l'absence d'expérience, de reconnaissance et de ressources sociales. Le chantier, loin de niveler ces différences, les rend évidentes. Il montre qu'il n'existe pas une ruralité du travail, mais plusieurs, inégales, hiérarchisées, produites par les trajectoires familiales, l'intégration territoriale, le rapport à l'école et les opportunités locales. C'est cette polarité — entre maîtrise et retrait — qui constitue le socle sur lequel viendra se greffer l'analyse des compétences psychosociales dans le chapitre suivant.

2.3 Origines sociales rurales et expression des compétences psychosociales

Si les compétences psychosociales sont aujourd'hui mobilisées comme un horizon quasi naturel de l'action éducative, c'est souvent au prix d'un glissement conceptuel déjà dénoncé dans la première partie : celui d'une universalisation abstraite, où les CPS seraient des qualités intérieures, stables, identiques chez tous les individus, observables directement et indépendantes des contextes sociaux. Or rien n'est plus éloigné de la réalité des élèves de Seconde NJPF. Comme l'a montré le portrait sociologique préalable, ces jeunes ne se définissent ni par une catégorie unique, ni par une culture homogène du travail, ni par des ressources psychosociales immédiatement mobilisables. Ils sont traversés par des fractures profondes, inscrites dans leur appartenance à des mondes ruraux inégaux : héritages populaires, ancrages territoriaux, faibles mobilités, privations diffuses, stigmatisation scolaire, différenciation entre ceux qui maîtrisent le travail concret et ceux qui s'en trouvent éloignés. Leur manière d'exprimer des compétences comme la coopération, la communication, la confiance en soi, la gestion du stress, la pensée critique ou la prise d'initiative n'a rien de naturel ; elle dépend de la façon dont ces compétences sont socialement permises, légitimées ou, au contraire, entravées.

Lemêtre et Orange rappellent que les jeunes ruraux forment un ensemble « ordinaire », loin des figures idéalisées, traversé par une diversité interne qui va des jeunes socialisés très tôt au travail aux « invisibles » qui n'ont pas été exposés au geste, au collectif ou à l'effort (Lemêtre & Orange, 2016, pp. 9–11). Cette polarité va directement influencer l'expression — ou l'absence apparente — des compétences psychosociales.

Un élève silencieux, hésitant, qui reste en retrait sur un chantier, ne témoigne pas forcément d'un manque de communication ou d'un déficit relationnel : sa retenue peut être le produit d'une peur du jugement, d'une autodépréciation systématique (Alpe & Barthès, 2014, p. 8), ou encore d'un déficit de capital pratique l'empêchant de se sentir légitime dans l'action (Brutel, 2010, cité dans INJEP, s.d., p. 1) Sans cette conscience, on pourrait étiqueter à tort des comportements comme « absence de participation » ou « faibles compétences sociales », alors qu'ils expriment une condition sociale.

À l'inverse, les jeunes dotés — ceux qui maîtrisent l'outil, qui connaissent le concret, dont les gestes témoignent d'une socialisation précoce au travail manuel (Laferté, 2014, p. 423) — développent des CPS qui s'expriment dans des formes très différentes : coopération incarnée dans le faire plutôt que dans la parole ; communication brève, efficace, ancrée dans l'action ; leadership horizontal, fondé sur la compétence plus que sur l'autorité formelle ; pensée critique exprimée sous la forme d'un « bon sens » pratique plutôt que d'une argumentation construite. Autrement dit, la ruralité produit des formes propres de réalisation des CPS, qui ne correspondent pas toujours aux formats scolaires attendus, mais qui n'en sont pas moins des compétences psychosociales puissantes, robustes, fortement incorporées.

Ainsi, si certains élèves ruraux s'expriment peu verbalement, cela ne signifie pas un déficit de communication, mais une culture de la retenue, héritée de sociabilités restreintes (Bouquet & Dubechot, 2018, pp. 15–16), où l'excès de parole peut être perçu comme une prétention ou une menace. Leur capacité à coopérer ne prend pas nécessairement la forme d'un échange explicite, mais plutôt celle d'un appui discret, d'un « coup de main » qui circule sans discours. Leur gestion du stress prend la forme d'un stoïcisme apparent, souvent associé à un contrôle des émotions en public, conforme aux normes populaires rurales où l'expressivité est contenue. Leur estime de soi peut paraître fragile — et l'est parfois — mais elle peut aussi s'exprimer par une loyauté forte envers les pairs, une fidélité au groupe local, ou une forme de dignité silencieuse. Ce sont là des compétences psychosociales, mais contextualisées, façonnées par les espaces sociaux localisés décrits par Laferté (2014, p. 423).

À l'inverse, pour les jeunes faiblement dotés, l'absence d'expérience pratique, l'isolement territorial, le manque d'offres éducatives (Bouquet & Dubechot, 2018, p. 15) et les contraintes économiques familiales (Amsellem-Mainguy, 2019, p. 14) créent des dispositions à la prudence, au retrait, à la peur de l'exposition. Leur rapport à la gestion des émotions est souvent marqué par l'anxiété face à la tâche concrète, par une peur de « mal faire », par une compensation par l'effacement. Leur capacité à coopérer peut être entravée par la crainte d'être jugés par des pairs plus légitimes. Leur pensée critique peut être inhibée par le sentiment de ne pas avoir les ressources pour s'autoriser à contester. Leur prise d'initiative, enfin, est directement liée à leur capital pratique : lorsque celui-ci est faible, l'initiative peut devenir un risque insupportable.

La simple observation d'un comportement — initiative, retrait, prise de parole, silence, coopération directe ou détours discrets — ne signifie rien en soi si elle n'est pas resituée dans la cartographie sociale des élèves. Deux jeunes peuvent manifester la même attitude (par exemple : ne pas prendre la parole), mais pour des raisons radicalement différentes : l'un par excès de légitimité (ce que la littérature appelle le « pouvoir de faire sans dire »), l'autre par déficit de légitimité (la crainte d'être jugé ou ridiculisé). Observés sans connaissance des appartenances, ces comportements seraient interprétés à tort comme des compétences psychosociales faibles — alors qu'ils expriment des structures sociales.

Ce lien entre pratiques rurales et CPS apparaît particulièrement clair lorsque l'on examine la question de la projection. Les jeunes ruraux sont marqués par un réalisme contraint (Amsellem-Mainguy, 2019, p. 14), qui réduit leurs horizons d'attente et leur capacité à se projeter dans des avenirs scolaires ambitieux. Cette faible projection peut être interprétée à tort comme un déficit de pensée critique, d'estime de soi ou de prise de décision, alors qu'elle procède d'un contexte où les mobilités sont difficiles, les opportunités limitées et les modèles d'ascension rares. La projection n'est pas une compétence abstraite : elle est une pratique socialement autorisée. Quand les familles, les voisins ou les pairs valorisent le maintien local, la prudence, la continuité, il n'est pas étonnant que les jeunes expriment peu de désir de rupture, et encore moins de mobilité ascendante.

De même, la gestion des émotions ne saurait être interprétée à partir de normes urbaines de transparence émotionnelle. Dans les mondes populaires ruraux, la retenue, la discrétion, la maîtrise apparente de soi sont des valeurs positives. Un jeune qui garde ses émotions pour lui peut être perçu comme manquant de CPS dans une grille d'analyse abstraite ; mais dans son univers social, cette retenue est un signe de dignité, de modestie, de respectabilité.

La coopération elle aussi s'exprime selon les appartenances : chez les jeunes dotés, elle prend la forme d'un collectif efficace, parfois silencieux, où chacun agit sans verbaliser. Chez les jeunes fragilisés, elle peut être entravée par la crainte d'être jugé ou la peur d'être assigné à une place inférieure. Amsellem note que les jeunes ruraux faiblement dotés développent des sociabilités « défensives » (Amsellem-Mainguy, 2018, p. 10), centrées sur la protection contre le stigmate. Ces sociabilités inhibent souvent la coopération dans les groupes mixtes : on coopère avec ses semblables, rarement avec ceux qui semblent socialement « au-dessus ».

Ainsi, dans un même chantier, deux formes rurales d'expression des CPS se déploient :

- une expression incarnée, confiante, visible, propre aux jeunes dotés ;
- une expression prudente, cryptée, silencieuse, propre aux jeunes fragilisés.

Entre les deux, la confusion est possible si l'observation n'est pas contextualisée. Un élève qui « ne parle pas » peut être parfaitement compétent socialement — mais dans les codes de sa culture. Un élève qui prend les devants peut masquer une absence de pensée critique derrière un geste sûr hérité. Une élève silencieuse peut être en position de retrait social total. Une autre peut être en position de dignité maîtrisée. Sans connaissance de ces structures, les conclusions sur les compétences psychosociales deviennent fausses.

C'est là que notre étude prend tout son sens : montrer que, dans l'enseignement agricole, l'observation des CPS doit être méthodologiquement située, c'est-à-dire tenir compte des appartenances sociales, des socialisations rurales, des différences incorporées dans les corps et les gestes. Ce n'est qu'en tenant compte de cette réalité que l'on peut évaluer ce qui relève réellement d'une compétence psychosociale, ce qui relève d'une contrainte sociale, ce qui relève d'un héritage du territoire, et ce qui relève d'un rapport au travail façonné par l'histoire rurale des élèves. La ruralité ne constitue pas un simple décor : elle représente un cadre social et territorial susceptible d'influencer les modalités d'expression des compétences psychosociales.

2.4 Conséquences méthodologiques pour l'observation des compétences psychosociales : vers des indicateurs situés

Si l'on veut observer les compétences psychosociales des élèves de Seconde NJPF, encore faut-il accepter que ces compétences n'existent jamais en dehors du monde social qui les porte. La première partie de ce mémoire l'a montré : les CPS ne sont pas des comportements universels qu'il suffirait de cocher dans un tableau ; elles ne s'expriment jamais de manière indépendante des conditions dans lesquelles les élèves ont appris à parler, à agir, à coopérer, à se taire, à faire face au conflit, à évaluer un risque ou à s'engager. La sociologie rurale déployée dans les chapitres précédents rend cette évidence impossible à contourner : chez les jeunes issus des territoires ruraux, les attitudes observables — silences, prises d'initiative, retenues, solidarités implicites, assurances gestuelles ou au contraire prudences extrêmes — ne peuvent pas être interprétées à l'aide de critères standardisés construits pour des publics urbains. Elles doivent être lues au miroir de leur ancrage territorial, des ressources familiales disponibles, des opportunités dans lesquelles ils ont grandi et des contraintes qui les ont façonnés.

Dans ces contextes ruraux, l'expression des CPS est profondément affectée par la manière dont les jeunes ont appris à se situer dans leur environnement. Les enquêtes montrent que ces territoires sont marqués par une forte présence des classes populaires et par des modes de socialisation où l'action précède souvent la parole (Laferté, 2014, p. 423). Ainsi, certaines compétences — coopération, communication, gestion des émotions — prennent ici des formes résolument pratiques, parfois silencieuses, où la valeur d'un individu se mesure moins à sa capacité à se mettre en avant qu'à son aptitude à faire sa part du travail et à ne pas déranger l'équilibre du groupe. Lemêtre et Orange parlent d'« invisibilités sociales » qui traversent la jeunesse rurale (Lemêtre & Orange, 2016, pp. 9-11), et qui influencent la manière dont les adolescents acceptent ou refusent de se montrer. De telles dispositions empêchent de considérer le retrait comme un manque ou la modestie comme un déficit : elles relèvent d'une économie morale propre, incorporée dans les pratiques relationnelles.

L’observation des CPS doit se prémunir d’un double risque : celui de sous-interpréter certains comportements (par exemple, confondre retenue et manque de communication), et celui de sur-interpréter d’autres (assimiler assurance pratique et leadership). Un élève très avancé dans les tâches physiques peut donner l’impression de posséder une forte efficacité personnelle, alors qu’il ne fait que prolonger des gestes appris dans un univers ouvrier ou agricole, sans que cela dise quoi que ce soit de sa capacité à coopérer, à écouter ou à réguler ses émotions. À l’inverse, un élève discret, peu affirmé, peut avoir développé une grande finesse relationnelle dans son environnement d’origine, où l’excès de parole expose au jugement ou à la moquerie (Alpe & Barthès, 2014, p. 8).

Le territoire influe également sur la question de la projection, dimension centrale des CPS. Les travaux montrent que les jeunes ruraux formulent des ambitions scolaires courtes, non par manque de lucidité ou de pensée critique, mais parce que leur environnement matériel et symbolique les conduit à intégrer l’idée d’une mobilité limitée (DREES, 2020, p. 5). Interpréter une faible projection comme un déficit psychosocial reviendrait à méconnaître le réalisme contraint qui caractérise ces publics (Amsellem-Mainguy, 2019, p. 14). De fait, la projection n’est pas une compétence « interne » mais un rapport situé au possible. L’observateur doit donc distinguer ce qui relève des compétences psychosociales de ce qui relève des représentations territoriales et familiales.

Ces précautions méthodologiques concernent aussi la coopération. Dans les territoires ruraux étudiés, la coopération peut prendre des formes discrètes, non verbalisées, dans lesquelles la présence corporelle — aider sans demander, ajuster un outil pour un pair, dégager un passage sans faire de commentaire — constitue une véritable compétence sociale. Comme le rappellent Alpe & Yves, les milieux populaires ruraux valorisent des formes d’entraide concrète, où la communication verbale n’est pas l’outil principal du lien (Alpe & Yves, 2014, p. 5). Une grille d’observation qui ne reconnaît que les formes explicites ou verbalisées de la coopération risque de passer à côté de l’essentiel : l’entraide vraie peut se situer dans un geste bref, un repositionnement implicite, un silence coordonné.

De même, l'expression émotionnelle ne peut pas être évaluée sans tenir compte des normes culturelles locales. La ruralité populaire inculque souvent une retenue émotionnelle forte, où la maîtrise publique de soi est perçue comme un signe de respectabilité (Lemêtre & Orange, 2016, p. 11). Un élève qui ne montre pas son stress peut avoir d'excellentes compétences de gestion émotionnelle, ou au contraire être au bord de l'effondrement : seule l'observation contextualisée permet de distinguer ces deux situations. Une grille méthodologique valable doit donc combiner des indicateurs visibles et des signaux discrets, et former l'enseignant à décoder ce qui se joue derrière l'apparente transparence du geste.

C'est pourquoi l'observation sur chantier doit être guidée par des indicateurs situés, sensibles aux formes rurales d'expression des compétences psychosociales. Une grille adaptée devra inclure des repères permettant de lire les gestes : ajustements spontanés, coordination silencieuse, entraide brève, prises d'initiative situées. Elle devra aussi permettre d'identifier les formes d'inhibition : retrait protecteur, auto-limitation, craintes liées à la peur de l'erreur ou du jugement. Elle devra encore distinguer entre une gestion émotionnelle maîtrisée et une dissimulation anxieuse. Enfin, elle devra tenir compte de l'asymétrie entre élèves dotés et élèves faiblement dotés, pour éviter que les compétences pratiques ne masquent les compétences psychosociales véritables, ou que les fragilités sociales ne soient interprétées comme des défauts de personnalité.

C'est à cette condition seulement que l'observation des CPS pourra devenir un véritable outil d'analyse éducative, et non un instrument de reproduction des biais sociaux. Le prochain chapitre prolongera cette réflexion, en proposant une démarche de construction d'une grille d'observation spécifiquement adaptée aux réalités des chantiers agricoles et aux sociologies rurales étudiées. Il s'agira de transformer les enseignements tirés ici — prudence interprétative, sensibilité au territoire, attention portée aux expressions silencieuses ou détournées — en catégories opératoires, capables de rendre compte de la diversité des modes d'expression des compétences psychosociales chez les élèves de Seconde NJPF.

2.5 Problématique et hypothèse de recherche

Les analyses conduites dans cette seconde partie ont montré que les comportements observables des élèves de Seconde NJPF sur les chantiers scolaires ne peuvent être interprétés indépendamment de leurs trajectoires sociales et territoriales. Les manières d'agir, de coopérer, de prendre la parole ou de se tenir en retrait s'inscrivent dans des socialisations rurales différenciées, marquées par des rapports inégaux au travail concret, au collectif et à la légitimité scolaire. Dans ce cadre, le chantier apparaît comme un espace privilégié où ces différences deviennent visibles, parfois de manière accentuée.

Dès lors, l'observation des compétences psychosociales ne peut se réduire à une lecture immédiate des comportements. Des attitudes similaires peuvent recouvrir des réalités très différentes selon les ressources sociales, pratiques et symboliques des élèves. Interpréter ces manifestations sans les resituer dans leur contexte de production ferait courir le risque de confondre des contraintes socialement construites avec des déficits individuels, ou, à l'inverse, de surévaluer certaines compétences en les assimilant à de simples dispositions héritées.

La problématique de cette recherche peut ainsi être formulée comme suit : comment les compétences psychosociales des élèves de Seconde NJPF s'expriment-elles dans le cadre des chantiers scolaires, et en quoi ces expressions sont-elles à la fois révélatrices de leurs socialisations rurales et susceptibles d'évoluer au contact de l'activité collective ?

L'hypothèse centrale est que le chantier scolaire remplit une double fonction au regard des compétences psychosociales. Il constitue, d'une part, un espace de révélation des compétences déjà acquises — ou des fragilités existantes — en rendant visibles les rapports différenciés à l'action, au groupe et à la règle. Mais il est également un espace d'apprentissage, dans la mesure où la confrontation au réel, à l'organisation collective, à la contrainte et à l'erreur place les élèves dans des situations propices à la construction, à l'ajustement et à la consolidation de ces compétences. Le chantier ne se contente donc pas de refléter des dispositions préexistantes : il participe activement à leur transformation.

Cette double fonction du chantier appelle un positionnement méthodologique spécifique, visant à observer à la fois ce qui se donne à voir des compétences psychosociales et les dynamiques d'apprentissage qui s'y déploient. La partie suivante sera consacrée à la présentation du cadre méthodologique retenu, des outils mobilisés et des choix opérés pour analyser ces expressions situées des compétences psychosociales en situation de chantier.

PARTIE 3 Démarche méthodologique : observer, interroger, confronter

Les deux premières parties ont posé le cadre théorique des compétences psychosociales et en ont proposé une lecture éclairée par la sociologie rurale. Il s'agit désormais d'en éprouver la pertinence à partir d'un terrain concret.

La problématique et l'hypothèse de recherche ont conduit à identifier un ensemble d'indicateurs permettant de repérer, en situation de chantier, certaines dimensions des compétences psychosociales mobilisées par les élèves. Ces indicateurs ont ensuite orienté le choix des instruments d'enquête et la construction des outils de recueil de données.

L'enquête repose ainsi sur trois modalités complémentaires : l'observation de chantiers menés avec une classe de Seconde NJPF, un entretien collectif avec les élèves, puis un entretien avec l'enseignant encadrant. Cette articulation vise à confronter différentes sources d'information afin d'éclairer les situations observées.

Cette partie présente la construction des outils mobilisés, les choix méthodologiques retenus, ainsi que le terrain d'enquête et les modalités de recueil des données. Le terrain est exposé dans un second temps, dans la mesure où les outils d'observation et d'entretien ont été élaborés en amont, indépendamment d'un établissement particulier, avant d'être mis à l'épreuve d'une situation concrète.

3.1. Choix méthodologiques généraux : un dispositif articulé

Le choix du dispositif méthodologique s'inscrit dans la continuité des analyses menées en première partie : les compétences psychosociales ne relèvent pas d'un registre déclaratif, elles se manifestent dans l'action. Leur étude suppose donc un ancrage dans des situations réelles.

Dans cette perspective, le chantier constitue un cadre pertinent. Situation collective concrète, il engage coordination, anticipation, coopération et respect de règles communes. Les élèves y sont confrontés à des contraintes techniques et sécuritaires effectives, dont les conséquences sont immédiates sur le travail et sur le groupe. L'observation du chantier place ainsi l'analyse au plus près des dynamiques d'action : il ne s'agit pas d'interroger ce que les élèves disent faire, mais d'examiner ce qu'ils font effectivement. L'observation constitue le cœur de l'enquête. Toutefois, aucune méthode ne saurait, à elle seule, rendre compte de la complexité des situations étudiées.

L’observation permet de saisir l’implicite — gestes, hésitations, ajustements, formes de coopération discrète ou postures de retrait — mais elle demeure une lecture externe. L’entretien ouvre un autre registre d’analyse : il donne accès à la perception subjective des acteurs, élèves comme enseignant, et à la manière dont ils interprètent les situations vécues.

La démarche méthodologique s’appuie sur le recueil de trois types de données : l’observation des élèves en situation de chantier, un entretien collectif avec la classe, puis un entretien avec l’enseignant encadrant. L’articulation de ces trois registres — agir observé, vécu exprimé, lecture professionnelle — permet une triangulation des données.

Dans la recherche qualitative, la triangulation désigne le fait de mobiliser plusieurs sources ou plusieurs méthodes d’enquête afin de confronter les informations recueillies et d’en renforcer la validité analytique (Denzin, 1978). Elle permet de croiser des points de vue différents sur une même situation et d’éviter qu’une interprétation repose sur une seule catégorie de données. Comme le souligne Olivier de Sardan, la triangulation consiste précisément à « multiplier les sources d’information et les modes de collecte afin de contrôler et d’enrichir l’interprétation » (Olivier de Sardan, 2008).

Dans cette enquête, la triangulation vise ainsi à confronter les résultats issus de chaque source — observations de terrain, paroles d’élèves et analyse professionnelle de l’enseignant — afin d’en éprouver la cohérence et d’en affiner l’interprétation.

3.2 L’observation de terrain : construction et justification de la grille

3.2.1 Des capacités psychosociales à leur traduction observable

L’entrée retenue pour construire la grille d’observation repose directement sur les capacités psychosociales elles-mêmes. Dans les enquêtes de terrain, une grille d’observation constitue un outil permettant de structurer le regard du chercheur en identifiant à l’avance un ensemble d’indicateurs destinés à repérer des comportements ou des situations dans un contexte donné. Elle vise ainsi à systématiser l’observation et à rendre comparables les situations observées (Peretz, 1998 ; Arborio & Fournier, 2015).

Le tableau élaboré par Santé publique France constitue le référentiel de départ de ce travail (Cf. annexe 1). Il organise les compétences psychosociales en trois grands domaines — cognitif, émotionnel et social — eux-mêmes déclinés en compétences générales puis spécifiques.

Si ces catégories peuvent paraître abstraites à première vue, leur déclinaison en compétences spécifiques leur confère une dimension concrète. Cette arborescence rend possible leur traduction en critères observables : à mesure que l'on descend du cadre général vers les compétences spécifiques, celles-ci deviennent repérables dans l'action.

Le tableau ne constitue donc pas seulement un cadre théorique ; il fonctionne comme un guide d'opérationnalisation. Il accompagne la construction de la grille d'observation et en constitue une annexe méthodologique permettant le fléchage des situations observées. Il ne s'agit pas de redéfinir les compétences psychosociales, mais de les traduire en éléments repérables dans le contexte du chantier, en conservant la possibilité d'en ajuster certaines formulations aux exigences professionnelles, notamment en matière de sécurité.

La grille d'observation s'inscrit ainsi dans la continuité de ce référentiel : elle en propose une mise en application située.

3.2.2 De la présence à l'expression : penser la diversité des manifestations

Pour mener à bien ce travail, une grille d'observation a été construite afin de structurer le recueil et l'analyse des situations observées (Cf. annexe 2) Elle constitue l'outil central permettant de classer et de qualifier les manifestations des compétences psychosociales en contexte de chantier.
L'observation repose d'abord sur le repérage de situations concrètes révélant la présence ou l'absence d'une capacité psychosociale. Chaque situation consignée est ensuite rattachée à une compétence précise à partir du référentiel présenté précédemment : elle est classée dans un domaine (cognitif, émotionnel ou social), puis dans une compétence générale et spécifique, conformément à la structuration du tableau de Santé publique France.

Une fois cette première étape effectuée, il s'agit de qualifier la manière dont la compétence se manifeste. L'approche retenue ne repose pas sur un modèle binaire présence/absence. L'entrée sociologique mobilisée en seconde partie conduit à adopter une lecture graduée des situations observées.

La grille distingue ainsi plusieurs modalités :

- Mise en œuvre franche : mobilisation claire, structurante et durable de la compétence, ayant un effet identifiable sur la dynamique du chantier.
- Carence franche : absence manifeste et répétée de la compétence attendue, compromettant le fonctionnement collectif, le travail ou la sécurité.
- Expression directe : mobilisation explicite mais ponctuelle ou circonstancielle de la compétence.
- Expression indirecte : manifestation plus discrète, à travers des ajustements ou régulations ne passant pas nécessairement par une prise de parole centrale.
- Inhibition protectrice : retrait ou non-intervention ne relevant pas d'une incapacité manifeste, mais d'un mouvement de prudence ou d'évitement contextuel.

Cette distinction permet de dépasser une lecture en tout ou rien. L'enjeu n'est pas de produire un jugement global sur la présence des compétences psychosociales, mais d'en analyser les modalités d'expression dans des situations contextualisées.

3.2.3 La grille d'observation : construction et limites

La grille d'observation a été conçue comme un outil d'annotation détaillée des situations, et non comme un simple tableau à cocher. Un système de pré-codage exhaustif se serait révélé difficilement mobilisable dans la dynamique réelle d'un chantier, où les actions s'enchaînent rapidement et où de multiples interactions se déroulent simultanément. Le choix a donc été fait de privilégier une écriture descriptive : l'observateur consigne les faits — gestes, interactions, prises de parole, hésitations — puis rattache, dans un second temps, chaque situation aux capacités psychosociales correspondantes à partir du référentiel présenté précédemment.

Ce fonctionnement en deux temps — description précise puis fléchage théorique — permet de préserver la complexité du réel tout en assurant la cohérence conceptuelle du classement. La grille et le tableau fonctionnent ainsi de manière complémentaire : la première saisit la situation dans sa densité concrète, tandis que le second constitue un cadre de référence stabilisé, garantissant la cohérence et la constance du fléchage des situations observées.

Ce dispositif présente toutefois plusieurs limites. La première relève de l'effet de présence : le fait d'être observés peut infléchir, même légèrement, les comportements des élèves. Cet élément ne peut être neutralisé, mais il doit être intégré à l'interprétation des données.

La seconde tient à la subjectivité de l'observateur. L'analyse repose sur une observation réalisée par un enseignant expérimenté en Seconde professionnelle. Cette familiarité permet une compréhension fine des gestes techniques et des dynamiques de chantier, mais elle peut également introduire des biais liés aux habitudes professionnelles ou aux cadres d'analyse préexistants.

Enfin, le chantier constitue un cadre spécifique, structuré par des contraintes techniques, organisationnelles et sécuritaires particulières. La multiplicité des situations qui s'y déploient rend l'observation exigeante et nécessairement partielle. Les résultats issus de ce terrain doivent donc être interprétés comme situés et ne peuvent être généralisés sans précaution à d'autres contextes éducatifs.

L'outil proposé ne prétend ni à l'exhaustivité ni à l'objectivité absolue. Il vise à offrir un cadre structuré permettant d'analyser, de manière rigoureuse, les manifestations des compétences psychosociales en situation réelle.

3.3 L'entretien collectif avec les élèves

3.3.1 De l'agir observé au vécu exprimé

L'enquête ne se limite pas à une lecture externe des comportements observés en chantier. Elle intègre également le point de vue des élèves eux-mêmes. Ce choix répond à un double enjeu méthodologique et éthique : après avoir fait l'objet d'une observation et d'une analyse, il paraissait essentiel d'ouvrir un espace d'échange direct avec eux. Indépendamment de toute conclusion ultérieure, il importait qu'ils puissent s'exprimer sur des situations dans lesquelles ils avaient été observés et, en un sens, analysés.

L'entretien collectif vise ainsi à compléter l'observation en donnant accès à un autre registre : celui du vécu. Là où l'observation saisit l'agir, l'entretien permet d'explorer la manière dont les élèves interprètent leur engagement, identifient leurs difficultés, évaluent leurs réussites et se situent au sein du groupe. Il ne s'agit pas de valider ou d'invalider les constats issus du terrain, mais d'accéder à la signification que les acteurs attribuent eux-mêmes à leur expérience.

Le cadre théorique des compétences psychosociales n'a pas été présenté explicitement aux élèves. Le terme n'a pas été mobilisé. Les échanges se sont appuyés sur des situations concrètes — coopération, gestion d'un désaccord, respect des consignes, fatigue, prise d'initiative — afin de recueillir une parole située, ancrée dans l'expérience plutôt qu'un discours abstrait.

L'entretien interroge également la dimension évolutive des attitudes observées. Les élèves perçoivent-ils des changements dans leur manière d'agir au fil de l'année ? Identifient-ils des moments plus favorables ou plus difficiles, selon la dynamique du groupe, les conditions matérielles ou le contexte de travail ? Enfin, cet espace permet une mise en regard entre le regard de l'observateur et l'expérience exprimée, contribuant à l'enrichissement de l'analyse par le croisement entre agir observé et vécu formulé.

3.3.2. Un dispositif collectif, entre cadre préparé et échanges ouverts

L'entretien collectif constitue une méthode qualitative consistant à réunir plusieurs participants afin de faire émerger des points de vue à travers la discussion et les interactions entre les membres du groupe. Contrairement à l'entretien individuel, il permet d'observer la manière dont les participants réagissent aux propos des autres, se complètent, se contredisent ou élaborent collectivement certaines interprétations d'une situation (Morgan, 1997 ; Barbour, 2007).

Dans cette enquête, l'entretien collectif a été organisé avec l'ensemble de la classe, dans la continuité du chantier observé. Ce choix répond à une cohérence méthodologique : le chantier étant structuré par des dynamiques de groupe, il paraissait pertinent que la parole s'élabore dans un cadre collectif. Ce format permet ainsi de recueillir des points de vue variés tout en rendant visibles les interactions verbales — prises de parole, accords, désaccords, silences ou effets d'entraînement.

Un guide d'entretien a été construit en amont afin de structurer l'échange (Cf. annexe 3). Il ne constitue pas un questionnaire fermé ni un script à suivre strictement, mais un cadre d'appui. Élaboré à partir des premières observations de terrain, il organise les thématiques à aborder à partir de situations concrètes repérées en chantier.

Les questions proposées dans le guide d'entretien sont directement construites à partir des indicateurs retenus pour analyser les compétences psychosociales dans les situations de chantier. Elles visent ainsi à explorer, dans le discours des élèves, les dimensions qui ont été identifiées comme pertinentes au regard de la question de recherche. Les formulations proposées dans le guide ont toutefois vocation à être reformulées, déplacées ou approfondies selon la dynamique de la discussion. L'outil articule ainsi structuration et souplesse : il garantit que les thèmes liés aux indicateurs étudiés soient abordés, tout en laissant place à l'émergence d'éléments inattendus.

Le caractère collectif implique en effet une circulation de la parole qui ne peut être entièrement séquencée. Ce guide avait vocation à être mobilisé rapidement après le dernier chantier observé, afin de maintenir la proximité avec les situations vécues tout en permettant un léger temps de recul. Le format collectif rendait possible le recueil d'une parole plurielle dans un temps contraint, là où des entretiens individuels auraient été plus difficiles à mettre en œuvre dans le cadre de cette recherche.

3.3.3. Entre richesse du collectif et contraintes d'expression

Si le format collectif présente des atouts méthodologiques, il comporte également des limites qu'il convient d'identifier. La première tient à la désirabilité sociale. Dans un contexte scolaire, face à un adulte observateur, les élèves peuvent adopter un discours perçu comme conforme aux attentes, valorisant certaines attitudes — coopération, sérieux, progression — ou atténuant des difficultés. Cette tendance, souvent implicite, peut infléchir les échanges.

Le cadre collectif accentue également certains effets propres à la dynamique de groupe. La prise de parole dépend des positions occupées au sein de la classe : certains élèves orientent le débat, tandis que d'autres peuvent se conformer aux opinions dominantes ou choisir le silence. L'entretien ne restitue donc pas une somme de positions individuelles indépendantes, mais une parole co-construite, traversée par des équilibres implicites.

S’ajoute la difficulté de verbaliser des pratiques et des attitudes. Les compétences psychosociales ne constituent pas un vocabulaire familier pour les élèves. Le choix de ne pas mobiliser explicitement cette terminologie impliquait de passer par des situations concrètes, nécessairement partielles. Un écart peut ainsi subsister entre les manifestations observées sur le terrain et ce que les élèves parviennent à formuler.

Enfin, la perception que les élèves ont d’eux-mêmes peut introduire un biais supplémentaire : surestimation ou sous-estimation de leur engagement selon leur place dans le groupe ou leur confiance personnelle. Ces écarts ne disqualifient pas l’entretien, mais constituent une dimension à intégrer dans l’analyse.

La parole recueillie doit ainsi être comprise comme située, construite dans un cadre relationnel précis, et mise en regard des observations réalisées sur le terrain.

3.4. L’entretien avec l’enseignant

3.4.1. Intention pédagogique et lecture professionnelle du chantier

Un entretien avec l’enseignant a été construit pour intervenir dans un troisième temps du dispositif, après l’observation et l’échange collectif avec les élèves. Il est conçu comme un outil venant compléter les deux premiers registres d’analyse.

Son objectif est de situer l’intentionnalité pédagogique du chantier. L’observation des situations et le recueil du vécu des élèves ne suffisent pas à comprendre comment l’enseignant a pensé et construit sa séquence : gestion de la sécurité, modalités d’accompagnement de l’autonomie ou régulation des interactions. Chaque enseignant développe en effet une manière singulière de structurer l’activité et d’en orienter les finalités éducatives. Sans cette mise en perspective, l’analyse resterait incomplète.

Le guide d’entretien vise ainsi à explorer la place que l’enseignant accorde, explicitement ou implicitement, aux compétences psychosociales dans sa pratique. Il interroge sa conception de l’autonomie, l’articulation entre sécurité et responsabilisation, ainsi que sa lecture des attitudes observées en chantier. Il permet également de recueillir son regard professionnel sur les compétences psychosociales elles-mêmes, afin d’intégrer une analyse issue d’un pair engagé dans la pratique.

Dans la logique de triangulation adoptée, cet entretien constitue un troisième registre : après l'agir observé et le vécu exprimé, il introduit la lecture professionnelle du dispositif. Il ne s'agit pas de rechercher une validation des constats, mais de croiser les regards afin d'affiner l'interprétation des situations étudiées et d'ouvrir des perspectives d'analyse ultérieures.

3.4.2. Un entretien semi-directif comme outil d'analyse des pratiques

L'entretien prend la forme d'un échange individuel avec l'enseignant. Il s'inscrit dans une logique d'entretien semi-directif, méthode largement utilisée en sciences sociales pour recueillir un discours réflexif à partir d'un cadre thématique préparé tout en laissant au participant la possibilité de développer librement ses réponses (Beaud & Weber, 1997 ; Kaufmann, 2011). Ce type d'entretien repose sur un guide structuré autour de thèmes préalablement définis, mais la formulation des questions et leur ordre peuvent être adaptés au fil de la discussion afin de favoriser l'approfondissement des propos et l'émergence d'éléments inattendus.

Dans cette recherche, l'entretien vise à recueillir la lecture professionnelle de l'enseignant sur les situations observées lors des chantiers. Il permet d'éclairer les logiques pédagogiques, les intentions éducatives et les interprétations que l'enseignant donne aux comportements des élèves.

Un guide d'entretien a été élaboré à partir des observations de terrain et des premiers éléments issus de l'entretien collectif avec les élèves (Cf. annexe 4) Sans disposer encore d'un dépouillement formalisé des données, il s'appuie sur des situations marquantes et des axes structurants de l'enquête — autonomie, sécurité, coopération, gestion du groupe, influence du contexte rural — afin d'orienter l'échange vers les dimensions centrales du travail.

Cet outil est conçu pour être mobilisé le même jour que l'entretien collectif, en aval de celui-ci, l'enseignant ayant assisté aux échanges avec les élèves. Cette organisation vise à favoriser une mise en regard directe entre les propos tenus par la classe et l'analyse professionnelle de l'enseignant. Elle participe pleinement à la logique de triangulation : les discours ne sont pas juxtaposés, mais susceptibles de se répondre, de se nuancer ou de se compléter.

Le guide n'a pas vocation à être suivi de manière linéaire. Il constitue un support structurant, permettant d'assurer la cohérence des thématiques abordées tout en laissant place à une parole professionnelle réflexive, attentive aux nuances et aux reformulations nécessaires à la compréhension fine des situations étudiées.

Le dispositif maintient ainsi l'équilibre recherché dans l'ensemble de l'enquête : un cadre méthodologique explicite, mais une conduite ouverte, capable d'accueillir la complexité du terrain.

3.4.3. Lecture professionnelle et limites interprétatives

L'entretien avec l'enseignant présente plusieurs limites qu'il convient d'expliciter. La première tient à la rationalisation a posteriori. Un enseignant expérimenté est en mesure de donner sens à ses pratiques et d'en expliciter les finalités. Cette capacité réflexive constitue une richesse pour l'analyse, mais elle peut aussi conduire à une reconstruction plus cohérente que ne l'a été l'action effective.

La posture professionnelle peut également infléchir le discours. Conscient du cadre de recherche portant sur les compétences psychosociales et la sociologie rurale, l'enseignant peut orienter ses réponses à partir de ces catégories, qu'il les mobilise de manière stratégique ou sincèrement analytique. Il ne s'agit pas de remettre en cause la validité de sa parole, mais de reconnaître qu'elle s'inscrit dans un contexte d'échange situé.

Enfin, si l'entretien éclaire les observations réalisées, il renvoie à une pratique singulière. Chaque enseignant développe des modalités pédagogiques qui lui sont propres. Les éléments recueillis rendent compte d'une manière particulière de concevoir le chantier et la relation éducative, sans pouvoir être considérés comme représentatifs d'un fonctionnement généralisable.

Ces limites ne disqualifient pas l'entretien ; elles en précisent la portée. La lecture professionnelle constitue un élément essentiel de la triangulation, à condition d'être interprétée comme un regard situé parmi d'autres, et non comme une instance de validation définitive.

3.5. Présentation du terrain d'enquête

3.5.1 Un terrain choisi entre cohérence professionnelle et ancrage rural

Le choix du terrain s'inscrit d'abord dans la continuité du sujet de recherche. Le mémoire portant sur les compétences psychosociales en Seconde NJPF, il était cohérent de retenir une classe relevant de cette filière. Cette décision fait écho à mon expérience professionnelle majoritairement tournée vers la NJPF depuis plusieurs années, sans qu'il s'agisse pour autant d'observer ma propre classe.

Le terrain retenu est celui d'un lycée agricole en Auvergne-Rhône-Alpes. Ce choix repose sur plusieurs critères. Une proximité géographique permettait d'assurer un suivi régulier des observations dans des conditions réalistes. Par ailleurs, la filière NJPF de cet établissement accorde une place importante aux chantiers et aux partenariats extérieurs, ce qui garantissait l'accès à des situations variées, inscrites dans des contextes professionnels et environnementaux différents.

Ce choix répond également à une volonté de travailler dans un établissement représentatif de nombreux lycées agricoles. Ce lycée de est un établissement de taille moyenne, ancré dans un territoire rural. Il ne s'agit ni d'un grand établissement urbain ni d'une structure atypique. Ce positionnement permettait de se confronter à un public majoritairement issu de milieux ruraux, dans un cadre qui correspond à la réalité ordinaire de l'enseignement agricole. L'objectif n'était pas de rechercher un terrain exceptionnel, mais au contraire de s'inscrire dans une situation que l'on pourrait qualifier « d'ordinaire », afin que les observations puissent faire écho à des contextes comparables.

Le choix des trois temps d'observation — une matinée et deux journées complètes — s'est appuyé sur le calendrier propre de la classe. L'objectif était de saisir des situations distinctes, tant du point de vue des lieux que des types de travaux réalisés. Cette diversité devait permettre d'observer les élèves dans des environnements naturels et professionnels contrastés, et d'appréhender d'éventuelles variations dans leurs attitudes selon les contextes.

Enfin, il a été décidé de ne pas travailler avec ma propre classe. Ce déplacement volontaire visait à limiter l'influence liée à la connaissance préalable des élèves. Observer un groupe avec lequel je n'entretiens pas de relation pédagogique directe devait permettre d'adopter une posture plus distanciée et d'éviter que des éléments biographiques ou relationnels n'orientent la lecture des situations.

3.5.2 Un échantillon situé : profils, volumes observés et diversité des situations

Le terrain retenu concerne une classe de Seconde NJPF composée de 16 élèves, tous masculins. Les profils sont majoritairement issus de milieux ruraux, ce qui entre en résonance avec le cadre sociologique mobilisé dans les parties précédentes. Afin de disposer d'un premier éclairage sur la composition du groupe, quelques questions introductives ont été posées en début d'entretien collectif (origine géographique, parcours, rapport au milieu agricole ou forestier). Ces éléments feront l'objet d'une présentation plus détaillée dans la partie consacrée aux résultats, où ils permettront de situer plus précisément le contexte humain de l'enquête.

Le volume d'observation s'élève à environ 19 heures de chantier :
– une demi-journée (environ 5 heures) sur l'exploitation agricole du lycée consacrée à la plantation d'une haie champêtre, avec un demi-groupe d'élèves ;
– une journée complète (environ 7 heures) sur un chantier extérieur dans le massif de la Margeride, pour l'entretien d'une piste DFCI (Défense des Forêts Contre les Incendies), sous encadrement de l'ONF ;
– une seconde journée complète (environ 7 heures), également dans le massif de la Margeride, pour l'ouverture d'un sentier pédagogique à la demande d'une commune, en partenariat avec l'ONF et l'établissement.

Ces trois situations présentent des caractéristiques techniques et organisationnelles contrastées. La plantation de haie mobilise principalement des outils manuels, des connaissances botaniques et une organisation spatiale relativement structurée. Les deux chantiers forestiers, en revanche, engagent des opérations d'élagage, d'abattage et de débroussaillement, dans des environnements plus contraints, parfois escarpés, où les règles de sécurité occupent une place centrale. Cette diversité permet d'observer les élèves dans des contextes techniques et relationnels différenciés, et d'éprouver la grille d'analyse dans des configurations variées.

À ces temps d'observation s'ajoutent une heure d'entretien collectif avec la classe et une heure d'entretien individuel avec l'enseignant encadrant. L'ensemble constitue le corpus empirique sur lequel repose l'analyse : trois temps de chantier, un échange collectif et un échange professionnel, articulés dans une même dynamique d'enquête.

3.5.3 Temporalité, recueil et traitement des données

Le déroulement de l'enquête s'est inscrit dans le rythme propre de l'établissement et des contraintes de terrain. Les observations n'ont pas été planifiées de manière parfaitement linéaire : elles se sont articulées aux opportunités offertes par le calendrier des chantiers et aux aléas météorologiques. Cette temporalité partiellement décousue reflète la nature même du travail en extérieur, où les conditions matérielles influencent l'organisation pédagogique.

Sur le terrain, la grille d'observation a été appliquée de manière stricte. Les situations ont été consignées immédiatement, au fil de leur survenue. Les notes prises ne consistaient pas à cocher des catégories préétablies, mais à décrire précisément ce qui se produisait : une prise d'initiative, une hésitation, un rappel à la règle, un retrait silencieux, un ajustement collectif. La manière dont les élèves s'exprimaient — verbalement ou dans leurs gestes — faisait partie intégrante de cette notation immédiate. Même si la description détaillée permettait théoriquement une classification ultérieure, l'intention était bien de saisir sur le moment la tonalité de la situation observée.

Les situations ont ensuite été classées dans l'ordre chronologique de leur apparition, afin de respecter la dynamique propre du chantier et d'éviter une reconstruction artificielle a posteriori. Dans un second temps, et dans un délai volontairement court pour préserver la fidélité au terrain, chaque situation a été fléchée vers les catégories prévues par la grille. À l'aide du tableau des compétences psychosociales — présenté en appui de la grille — chaque observation a été renvoyée à un domaine (cognitif, émotionnel ou social), puis à une compétence générale et à une compétence spécifique. Ce travail de renvoi systématique permettait de ne pas se contenter d'une impression globale, mais d'ancrer chaque situation dans l'architecture précise des CPS.

Ce double mouvement — description fine puis classification structurée — a permis de constituer une base de données dense, organisée chronologiquement, et suffisamment détaillée pour faire l'objet d'un dépouillement rigoureux.

Les entretiens — collectif avec les élèves, individuel avec l'enseignant — ont été enregistrés en audio. Ils ont ensuite été retranscrits à l'aide d'un outil d'assistance numérique, puis relus et ajustés afin d'en garantir la cohérence et la fidélité au propos initial. Ce matériau a fait l'objet d'un travail d'extraction thématique, en lien avec les axes définis en amont, et a été mis en relation avec les données issues de l'observation selon une logique de croisement.

L’ensemble de ces éléments — situations observées, paroles recueillies, lectures professionnelles — constitue le corpus analysé dans la partie suivante. La quatrième partie présentera le dépouillement de ces données et la manière dont leur confrontation permet d’éclairer les hypothèses formulées en ouverture du travail.

PARTIE 4 – Résultats et triangulation des données

L'observation constitue le matériau principal de cette enquête complétée par mon carnet de terrain. Elle a donné lieu à 336 occurrences codées, recueillies lors de trois chantiers pédagogiques, pour une durée cumulée d'environ 19 heures d'observation.

Ces données sont complétées par un entretien collectif mené avec l'ensemble de la classe, composée de seize élèves. Cet échange permet de recueillir les représentations que les élèves se font du dispositif de chantier et de confronter ces perceptions aux situations observées sur le terrain. Un entretien individuel avec l'enseignant, disposant de vingt-sept années d'expérience dans l'enseignement de l'aménagement des espaces naturels, vient également apporter un éclairage professionnel sur les dynamiques observées.

Les résultats sont présentés dans un premier temps séparément pour chacune de ces sources de données. Ils font ensuite l'objet d'une analyse croisée permettant d'interroger l'hypothèse formulée dans ce travail.

4.1 Résultats issus de l'observation des chantiers

Le corpus d'observation repose sur 336 situations relevées au cours d'environ 19 heures, réparties sur trois chantiers distincts. Les résultats présentés dans cette section s'appuient sur les données issues de ces observations (Cf. annexe 5 & 6)

À l'échelle de l'ensemble du corpus, les situations relevant de l'« absence » de mobilisation des compétences psychosociales, c'est-à-dire les carences franches et les inhibitions protectrices, représentent 217 occurrences, soit 64,6 % de l'ensemble observé. Les modalités positives représentent quant à elles 35,4 % des occurrences.

La répartition par domaines met en évidence une domination nette du domaine cognitif, qui représente 64,3 % des observations, contre 26,8 % pour le domaine social et 8,9 % pour le domaine émotionnel. Dans ce domaine cognitif, les carences franches sont largement majoritaires et, si l'on y ajoute les situations d'inhibition, les difficultés concernent 75,5 % des occurrences.

Parmi les indicateurs observés, la sécurité occupe une place centrale. Elle représente à elle seule 37 occurrences, soit 11 % du corpus, et se caractérise par une très forte proportion de carences franches, qui atteignent 83,8 %. L'observation fait donc apparaître la sécurité comme un point particulièrement sensible dans l'activité des élèves en chantier. Ce constat rejoint plus largement les résultats relatifs à l'organisation, à la vigilance, à l'efficacité et à l'attention, qui relèvent également très majoritairement de la carence franche.

L'analyse des situations observées fait apparaître des configurations différenciées dans les modalités d'expression de certaines compétences, permettant d'identifier deux ensembles distincts. L'observation met donc en évidence, à côté des difficultés directement liées à l'action, des formes de retrait ou de non-mobilisation dans l'entrée dans la tâche.

À l'inverse, le domaine social apparaît relativement plus stabilisé. Il présente 61,1 % de modalités positives. Les observations indiquent ainsi que les difficultés repérées ne portent pas d'abord sur le lien horizontal entre élèves. Le groupe fonctionne globalement, et les situations de coopération sont présentes, même si elles ne suffisent pas à compenser les fragilités observées dans les dimensions cognitives du travail.

Enfin, l'analyse temporelle montre que ces fragilités ne se concentrent pas sur un moment isolé du chantier. La majorité des observations se situe en phase d'exécution, et le taux de carence franche demeure globalement stable selon les temps principaux. Les difficultés observées traversent donc l'ensemble de la dynamique de travail. Dans son ensemble, l'observation dessine ainsi une configuration dominée par trois traits saillants : la fragilité marquée du domaine cognitif, la place structurante de la sécurité, et l'existence de mécanismes d'inhibition touchant particulièrement l'initiative, l'autonomie et l'engagement.

4.2 Résultats issus de l'entretien collectif avec les élèves

Cette section présente les principaux résultats issus de l'entretien collectif mené avec les élèves de la classe de seconde NJPF. Cet entretien visait à recueillir leurs représentations du dispositif de chantier ainsi que leur perception des apprentissages réalisés dans ces situations de travail. Les éléments présentés ci-dessous s'appuient sur **l**es résultats bruts de l'entretien ainsi que sur la fiche de synthèse correspondante (Cf. annexe 7 & 8).

L’entretien permet tout d’abord de dégager certains traits du profil du groupe. La classe est composée de seize élèves, tous masculins et majoritairement âgés de quinze ans. Les élèves sont pour la plupart issus de milieux ruraux, avec seulement quelques cas provenant de contextes urbains. Les orientations professionnelles évoquées se situent principalement dans les secteurs du paysage et, dans une moindre mesure, de la forêt. Aucun élève n’évoque spontanément les métiers liés à la gestion des espaces naturels. Les motivations d’orientation exprimées par les élèves sont fortement associées à l’idée de travailler à l’extérieur, qui apparaît comme un élément central dans leur représentation du métier et de la formation.

Les échanges montrent également que le chantier est identifié par les élèves comme un espace central de leur formation. Les élèves associent ces situations à l’acquisition d’une expérience pratique, à l’apprentissage de l’utilisation des outils et à la participation à un travail collectif orienté vers un objectif concret.

La question de la sécurité apparaît de manière explicite dans les discours des élèves. La sécurité est ainsi associée à l’utilisation correcte du matériel, au respect des consignes données par l’enseignant et à l’attention portée aux gestes réalisés. Elle est également pensée comme une responsabilité à la fois individuelle et collective, comme en témoigne cet échange : *« La sécurité, quand vous pensez sécurité, vous pensez surtout à vous ? — Aux deux. »*

Toutefois, ce discours apparaît en décalage avec les pratiques observées. Les élèves reconnaissent eux-mêmes ne pas toujours appliquer ces règles dans la situation d’action, sans pour autant expliciter les raisons de cette non-application.

Les propos recueillis font également apparaître une difficulté liée à la prise d’initiative dans les situations de chantier. Les élèves évoquent une forme de retenue face à l’action, qu’ils associent à la peur de se tromper ou de mal faire. Cette retenue est principalement reliée au regard des autres membres du groupe : certains camarades peuvent initier l’activité et entraîner les autres dans la réalisation des tâches. Les élèves reconnaissent pour leur part attendre parfois qu’un autre prenne l’initiative avant de s’engager dans l’action.

Enfin, les échanges font apparaître une évolution partielle dans la manière dont les élèves se perçoivent dans les situations de chantier. Ceux-ci indiquent ne pas se considérer comme des professionnels et associent généralement le professionnalisme à une maîtrise technique complète. Ils évoquent néanmoins certaines situations de chantier comme des moments où ils adoptent une attitude qu'ils qualifient eux-mêmes de « plus adulte », notamment lorsqu'ils interviennent dans des contextes impliquant des partenaires extérieurs ou des situations de travail réelles. Le chantier est ainsi décrit comme un espace intermédiaire, au sein duquel les élèves oscillent entre une manière de se situer encore marquée par le cadre scolaire et un positionnement progressivement plus proche des attendus du monde du travail.

4.3 Résultats issus de l'entretien avec l'enseignant

Cette section présente les principaux résultats issus de l'entretien individuel réalisé avec l'enseignant encadrant les chantiers pédagogiques. Les résultats présentés ci-dessous reposent sur l'analyse du discours de l'enseignant et sur une synthèse thématique des éléments abordés lors de l'entretien (Cf. annexe 9 & 10).

L'entretien met tout d'abord en évidence la place centrale accordée par l'enseignant à la dimension technique dans les situations de chantier. Dans son discours, l'objectif principal de ces dispositifs est clairement associé à l'acquisition de gestes professionnels et à la maîtrise des techniques liées aux activités d'aménagement.

Toutefois, l'enseignant souligne également l'importance de certaines attitudes professionnelles dans le déroulement des chantiers. Il évoque notamment la nécessité pour les élèves d'adopter des comportements adaptés au travail, de respecter les règles de fonctionnement du chantier et de s'inscrire dans une dynamique de travail collectif. L'enseignant indique d'ailleurs être de plus en plus attentif à ces aspects dans son activité professionnelle, notamment au regard de l'évolution du profil des élèves accueillis dans la formation. Si la priorité reste accordée à l'apprentissage technique, son discours met néanmoins en évidence l'importance croissante accordée aux comportements et aux attitudes dans les situations de chantier.

L’entretien met également en évidence l’importance accordée à l’autonomie et à la prise d’initiative dans les situations de travail. Dans la description qu’il donne de ce qu’il considère comme un élève investi dans l’activité, l’enseignant souligne l’attente d’une capacité à agir de manière autonome, à s’engager dans la réalisation des tâches et à prendre des initiatives dans l’organisation du travail. Toutefois, il observe que ces comportements restent relativement limités chez les élèves. Il précise notamment que « ça met du temps à s’installer, surtout en Seconde. À la fin de l’année, avoir un quart d’élèves autonomes, c’est déjà bien » , ce qui traduit la difficulté à atteindre un niveau d’autonomie satisfaisant pour l’ensemble du groupe. La prise d’initiative apparaît également limitée, dans des proportions similaires, avec des situations fréquentes où les élèves restent en attente avant de s’engager dans l’action, confirmant ainsi une tendance à la passivité déjà observée dans les situations de chantier.

Dans son analyse, ces difficultés sont liées à plusieurs facteurs. L’enseignant évoque notamment le manque d’envie de certains élèves, la peur de l’erreur ainsi que la nécessité d’un cadre structurant pour favoriser l’engagement dans l’activité. Il souligne également l’importance du regard des autres élèves dans ces situations. La peur de mal faire devant les pairs apparaît ainsi comme un facteur social susceptible de freiner l’engagement dans l’action et de limiter la prise d’initiative au sein du groupe.

L’entretien met également en évidence un décalage entre la connaissance des règles de sécurité par les élèves et leur application effective dans les situations de chantier. L’enseignant indique rappeler régulièrement les règles de sécurité et insiste sur leur respect dans le cadre des activités, notamment lors de l’utilisation des machines. Les consignes de sécurité constituent ainsi un élément structurant de l’organisation des chantiers et font l’objet de rappels fréquents.

Toutefois, selon lui, cette connaissance des règles ne se traduit pas toujours par une mise en œuvre systématique dans l’action. Les élèves apparaissent généralement capables d’énoncer les règles de sécurité et d’en reconnaître l’importance, mais celles-ci ne sont pas toujours intégrées dans les gestes réalisés sur le chantier. L’enseignant explique notamment cet écart par une perception insuffisante du danger par les élèves, ce qui nécessite une vigilance et une surveillance constantes de la part de l’encadrant.

Plus largement, l'enseignant porte un regard critique sur les attitudes professionnelles observées chez les élèves. Il évoque notamment un manque de maturité, une implication jugée parfois insuffisante et une faible présence de certaines attitudes associées au travail, comme l'autonomie, l'initiative ou l'attention portée au travail bien fait. Selon lui, ces comportements sont moins présents qu'il y a une dizaine d'années, ce qui renforce la nécessité d'un encadrement attentif et d'un travail éducatif autour des attitudes professionnelles.

Enfin, l'entretien met en évidence que les situations de chantier dépassent la seule dimension de l'apprentissage technique. Si l'enseignant rappelle que l'acquisition des gestes professionnels constitue l'objectif premier de ces dispositifs, il évoque également le chantier comme un espace éducatif participant à la formation plus globale des élèves. Selon lui, ces situations permettent aux élèves de développer progressivement certaines attitudes et comportements attendus dans le monde du travail, notamment à travers le respect des règles, l'engagement dans l'activité et la manière de se comporter au sein d'un collectif. L'enseignant évoque ainsi l'idée d'un apprentissage progressif de ces dimensions au fil des situations vécues sur les chantiers, qui peut être renforcé par des temps de verbalisation ou de bilan permettant de mettre en mots les comportements observés. Dans cette perspective, les chantiers pédagogiques apparaissent non seulement comme des espaces d'acquisition technique, mais également comme des situations qui contribuent à transformer progressivement la manière dont les élèves se positionnent, en les rapprochant des attentes du monde professionnel.

4.4 Triangulation et analyse des résultats

L'analyse des résultats s'inscrit dans un dispositif de triangulation articulant trois registres complémentaires : les situations d'agir observées sur les chantiers, le vécu exprimé par les élèves lors des entretiens, et la lecture professionnelle proposée par l'enseignant. Ce choix méthodologique prolonge directement les principes posés en amont, selon lesquels la compréhension des compétences psychosociales ne peut reposer sur un seul type de données, mais nécessite de « multiplier les sources d'information et les modes de collecte afin de contrôler et d'enrichir l'interprétation » . En mettant en regard ce qui est fait, ce qui est dit et ce qui est interprété, il devient possible de faire émerger non seulement des lignes de convergence, mais également des écarts, des tensions et des zones moins immédiatement perceptibles, révélatrices de la complexité des situations étudiées.

Dans l'ensemble des données recueillies, une convergence générale se dégage autour du chantier comme espace central d'expression des dynamiques observées. Celui-ci apparaît comme un lieu où s'actualisent de manière concrète des dimensions telles que la coopération, la communication et la sécurité, déjà identifiées comme constitutives des compétences psychosociales dans les cadres théoriques mobilisés. Les situations observées donnent ainsi à voir des formes d'entraide spontanée dans la réalisation des tâches techniques, mais aussi des ajustements continus entre élèves pour coordonner les actions. Par ailleurs, la sécurité ne se limite pas à un ensemble de règles prescrites : elle constitue un cadre structurant de l'activité, à la fois présent dans les discours et intégré, de manière plus ou moins stabilisée, dans l'organisation du travail.

Toutefois, cette convergence ne peut être comprise indépendamment du contexte spécifique dans lequel elle s'inscrit. Les chantiers observés se caractérisent par des situations longues, souvent déployées sur des journées complètes en extérieur, impliquant des contraintes réelles liées au terrain, aux conditions météorologiques ou à l'usage d'outils potentiellement dangereux. Ces caractéristiques rejoignent les analyses selon lesquelles les compétences psychosociales ne se développent pleinement que dans des situations d'apprentissage expérientielles, où « l'apprenant est dans une position active » et confronté à des interactions concrètes .

Dans le cadre de chantiers forestiers, notamment en contexte DFCI ou d'aménagement de sentier, les élèves évoluent dans des environnements contraints, parfois escarpés, qui exigent une coordination constante et une vigilance immédiate. Ces conditions produisent un cadre d'action dans lequel les comportements ne relèvent pas uniquement de dispositions individuelles, mais d'ajustements continus face aux exigences du réel.

Dans cette perspective, les compétences psychosociales ne sauraient être appréhendées comme des attributs généraux des élèves, mais comme des capacités situées, activées dans et par la situation. Comme le rappellent les approches critiques, elles ne peuvent être conçues comme des qualités individuelles isolées, mais doivent être pensées dans des « environnements favorables, structurants et collectifs » . Elles émergent dans l'action, sous contrainte, et prennent forme dans les interactions, les régulations et les prises de décision qui jalonnent le déroulement du chantier. Le contexte apparaît ainsi comme un opérateur central de leur expression, conditionnant à la fois leur visibilité et leurs modalités de manifestation.

Dès lors, plusieurs limites doivent être posées. Les observations mettent en évidence des variations importantes selon les conditions de réalisation des chantiers, qu'il s'agisse de la fatigue liée à la durée des activités, des effets des conditions climatiques ou de la nature des tâches proposées. Ces éléments rappellent que les compétences psychosociales ne s'expriment pas de manière stable, mais fluctuent selon les situations et les contraintes. De plus, des écarts apparaissent entre des discours parfois stabilisés — notamment autour des règles ou des attendus — et des comportements effectivement observés en situation, soulignant la difficulté à faire coïncider normes déclarées et pratiques réelles. Enfin, certaines dimensions demeurent difficilement accessibles : une part des processus à l'œuvre échappe à l'observation directe ou à la verbalisation, confirmant les limites inhérentes à toute enquête de terrain et invitant à une lecture prudente, située et contextualisée des résultats.

4.4.1 Les compétences psychosociales comme grille de lecture des situations de chantier

Les observations montrent que les difficultés rencontrées sur les chantiers ne relèvent pas uniquement de la réalisation technique des tâches, mais concernent principalement des dimensions d'organisation, d'anticipation et de prise de décision. À ce titre, ce sont les compétences psychosociales de nature cognitive — capacité à planifier, à se projeter dans l'action, à coordonner les gestes et à s'ajuster aux autres — qui apparaissent comme les plus fragilisées. Cette fragilité se donne à voir de manière très concrète dans certaines situations de chantier : lors d'une séquence d'abattage, par exemple, plusieurs élèves se sont engagés simultanément sur une même zone sans réelle concertation, chacun débutant son geste sans anticipation des actions des autres, ce qui a entraîné des arrêts successifs, des repositionnements et des rappels à l'ordre de l'enseignant pour des raisons de sécurité . Cette scène, à la fois banale et révélatrice, donne à voir une forme de désynchronisation collective, où l'absence de planification partagée et de coordination des actions vient fragiliser l'efficacité du groupe. Les difficultés à se répartir les rôles, à anticiper les enchaînements ou à ajuster son action à celle des autres apparaissent ainsi comme des manifestations récurrentes, confirmées à la fois par les observations et par les discours des acteurs.

Parallèlement, certaines situations mettent en évidence des formes de retrait ou de non-engagement. Les élèves et l'enseignant évoquent l'influence du groupe et du regard des autres comme des facteurs déterminants dans leur rapport à l'action : la peur de se tromper, d'être jugé ou de se mettre en difficulté vient alors limiter leur engagement. Ces éléments éclairent les observations et invitent à interpréter ces comportements à la lumière des apports de la sociologie rurale, notamment à travers la notion d'inhibition protectrice. Dans ce cadre, la réserve, le silence ou l'attentisme ne traduisent pas nécessairement une carence, mais peuvent relever de stratégies d'ajustement face à l'incertitude ou à l'exposition au collectif. Cette lecture permet de dépasser une approche strictement déficitaire des comportements observés et d'éviter le risque de surinterprétation normative. Cependant, si l'inhibition protectrice permet de reconnaître la potentielle existence de compétences psychosociales qui ne s'expriment pas toujours de manière visible, elle n'en demeure pas moins ambivalente dans le cadre du chantier : en limitant leur mobilisation effective, elle peut entraver la dynamique collective, fragiliser la coordination des actions et révéler, au-delà de la seule prudence, une difficulté à engager ces compétences dans l'action.

Toutefois, si cette notion permet de nuancer l'analyse, elle ne lève pas entièrement les limites liées à l'observation. Les compétences psychosociales ne sont jamais directement accessibles : elles sont inférées à partir d'indices comportementaux, eux-mêmes situés et parfois ambigus. Les émotions demeurent difficilement accessibles dans leur profondeur, et les stratégies internes des élèves ne sont que partiellement verbalisées. C'est en ce sens que les entretiens apparaissent indispensables : ils permettent d'accéder à une partie de ces dimensions invisibles, notamment au rapport des élèves au groupe, à la peur du regard des autres ou aux logiques d'engagement et de retrait.

Cette limite contribue à expliquer la visibilité différenciée des différentes catégories de compétences psychosociales dans les données recueillies. Les compétences cognitives, directement engagées dans l'action et observables dans l'organisation du travail, apparaissent plus nettement, tandis que les compétences émotionnelles et sociales restent en partie en retrait dans l'analyse, non pas parce qu'elles sont absentes, mais parce qu'elles sont moins directement accessibles.

Ainsi, le croisement des données permet de dégager des lignes de force cohérentes dans la lecture des situations de chantier, tout en rappelant que cette lecture demeure située, partielle et construite à partir d'indices. Il met en évidence à la fois la pertinence des compétences psychosociales comme grille d'analyse et la nécessité de les appréhender avec prudence, en tenant compte des écarts entre comportements observables, vécus exprimés et dynamiques internes plus difficilement saisissables.

4.4.2 Un écart entre connaissance des règles et mise en oeuvre effective de la sécurité

Les données recueillies mettent en évidence une connaissance partagée des règles de sécurité par les élèves, ce que confirment à la fois les entretiens et les observations de terrain. Les élèves sont en capacité d'énoncer ces règles, tandis que l'enseignant souligne qu'elles sont régulièrement explicitées, rappelées et reformulées dans le cadre des séances. Cette récurrence dans la transmission atteste d'un cadre pédagogique structuré, dans lequel la sécurité fait l'objet d'une attention constante. La triangulation ne met donc pas en évidence un défaut d'enseignement ou un manque de cadrage institutionnel, mais permet au contraire de confirmer la présence effective de ces apports.

Cependant, un écart apparaît de manière récurrente entre ce registre déclaratif et les pratiques observées en situation. Les élèves reconnaissent eux-mêmes ne pas toujours appliquer les règles de sécurité, notamment dans des moments d'engagement dans l'activité. Ces écarts sont également relevés dans la grille d'observation, qui met en évidence des relâchements dans le port des équipements de protection individuelle, des moments d'inattention en cours d'action ou encore des gestes réalisés sans anticipation suffisante. L'enseignant identifie lui aussi cette difficulté, en évoquant des situations où les règles sont connues mais insuffisamment mobilisées dans l'action.

La mise en relation des trois sources de données permet ainsi de faire apparaître une difficulté d'appropriation effective des normes de sécurité. Celles-ci sont intégrées sur le plan cognitif, mais leur mise en œuvre reste partielle et variable selon les situations. Cette tension entre savoir et faire ne relève pas d'un défaut de transmission, mais renvoie à la complexité de leur inscription dans l'activité réelle. Elle engage directement plusieurs dimensions des compétences psychosociales, notamment les capacités d'attention, d'anticipation, de régulation et de gestion du risque, qui conditionnent la mobilisation effective des règles en contexte.

Dans ce cadre, la sécurité constitue un révélateur particulièrement opérant des compétences psychosociales : les écarts ne sont pas abstraits, ils produisent des effets immédiats sur le réel, sur le travail et sur le collectif. Cette exposition directe aux conséquences rend visibles des mécanismes souvent plus diffus dans d'autres situations d'apprentissage.

Toutefois, ces écarts restent peu verbalisés dans les discours recueillis. Les élèvesmobilisent majoritairement un registre normatif, centré sur l'importance des règles, ce qui peut introduire un biais de rationalisation. Les manquements observés sont rarement explicités comme tels, et les logiques qui les sous-tendent demeurent en partie implicites.

Enfin, une part des comportements échappe à l'analyse. Les erreurs de sécurité, par leur caractère saillant et immédiatement perceptible, attirent plus facilement l'attention de l'observateur, tandis que des formes plus diffuses de vigilance passent davantage inaperçues. Certaines formes de vigilance discrète, de prudence silencieuse ou d'attention diffuse ne sont pas nécessairement repérées dans l'observation, alors même qu'elles peuvent être bien réelles. Cette zone moins visible invite à nuancer l'interprétation des écarts constatés, en rappelant que l'absence d'indicateurs explicites ne signifie pas nécessairement absence de mobilisation des compétences.

Ainsi, la triangulation met en évidence une tension structurante entre connaissance des règles et leur mise en œuvre effective, révélant à la fois la présence d'un cadre sécuritaire intégré et les limites de son activation dans l'action, au croisement des exigences du réel et des capacités de régulation des élèves.

4.4.3 Le chantier comme transformation du rapport au travail

Les situations de chantier apparaissent, à travers la triangulation des données, comme des espaces privilégiés d'émergence de comportements qui dépassent le seul registre technique. L'analyse croisée des observations, des discours d'élèves et des propos de l'enseignant met en évidence que les compétences psychosociales mobilisées — ou au contraire en difficulté — s'organisent majoritairement autour de dimensions liées à la manière dont les élèves se situent dans le travail.

Du point de vue des élèves, le chantier est perçu comme un moment où il s'agit d'« être dans l'action », ce qui les place dans une situation d'engagement concret où les attitudes, les modes de participation et les interactions deviennent immédiatement visibles. Ils évoquent eux-mêmes des formes de progression, notamment en termes d'adaptation, d'autonomie ou de capacité à travailler avec les autres. Ces éléments sont confirmés par l'enseignant, qui insiste sur une construction progressive de l'autonomie et de la responsabilisation, particulièrement dans les chantiers de longue durée. Les observations viennent appuyer ces constats en montrant des situations où certains élèves prennent des initiatives, s'engagent dans la tâche sans sollicitation directe ou participent à la régulation collective du travail.

La convergence des trois sources de données permet ainsi de montrer que le chantier ne constitue pas uniquement un lieu d'apprentissage technique, mais un espace où se donnent à voir des dimensions centrales du travail professionnel : engagement dans l'activité, coopération, prise d'initiative, adaptation aux contraintes et régulation des comportements.

Cependant, cette dynamique reste marquée par une forte hétérogénéité. Les observations mettent en évidence des écarts importants entre les élèves : certains apparaissent moteurs dans l'activité, capables de s'engager, de coopérer et d'anticiper, tandis que d'autres adoptent des formes de retrait, d'évitement ou de dépendance à l'adulte. Cette variabilité renvoie à des facteurs multiples, tels que le rapport au travail, ou encore le sentiment de légitimité dans l'activité. Elle suggère que ces manières de se situer dans le travail ne se transforment pas de manière uniforme, mais s'inscrivent dans des trajectoires individuelles différenciées.

Enfin, comme dans les analyses précédentes, une part des comportements échappe à l'observation. Les manifestations les plus visibles — engagement marqué, retrait, erreurs ou prises d'initiative — tendent à structurer l'interprétation, tandis que des formes plus discrètes de mobilisation des compétences psychosociales restent moins perceptibles. Certaines attitudes, telles qu'une vigilance diffuse, une prudence silencieuse ou une attention non verbalisée, peuvent ainsi ne pas être repérées, alors même qu'elles participent à l'activité. Cette limite invite à considérer que l'absence d'indicateurs explicites ne signifie pas nécessairement absence de mobilisation des compétences, et à nuancer l'analyse des écarts observés.

Ainsi, le chantier apparaît comme un espace où se révèlent de manière particulièrement concrète les dimensions psychosociales du travail, non pas sous forme de compétences isolées, mais comme les composantes d'une dynamique plus globale, inscrite dans la manière dont les élèves s'engagent, coopèrent et se situent dans l'activité. Cette dynamique, à la fois recherchée, travaillée et partiellement construite, constitue un point d'articulation central entre les exigences du métier et le développement des compétences psychosociales chez les élèves.

4.4.4 Le rapport au dehors dans l'engagement des élèves

Les données recueillies mettent en évidence la place structurante du « dehors » dans l'engagement des élèves en situation de chantier. Si les élèves expriment spontanément une appétence pour les situations de travail en extérieur, associées à une valorisation du concret et à un rejet relatif des formes plus scolaires ou sédentaires, les observations viennent nuancer cette attractivité. Les situations de chantier prolongées — pouvant s'étendre sur plusieurs heures — exposent les élèves à des contraintes physiques et environnementales (froid, humidité, nature du terrain, durée de l'effort) qui influencent directement leur engagement.

Ces conditions agissent comme des facteurs de variation visibles dans les comportements : fatigue progressive, baisse de l'attention, agitation, formes de retrait ou encore relâchement ponctuel des règles de sécurité. Là où certains élèves manifestent une diminution de leur implication, d'autres voient au contraire leur engagement renforcé, notamment lorsque la dimension concrète du travail fait sens pour eux et permet une valorisation immédiate de leur action.

Le « dehors » apparaît ainsi moins comme un simple cadre que comme un révélateur et un amplificateur des dynamiques individuelles et collectives. Il met à l'épreuve les ressources des élèves — capacité d'endurance, adaptation, coopération — tout en rendant plus visibles certaines fragilités, notamment dans la régulation de l'attention, des émotions ou du rapport aux règles.

Dans le prolongement des éléments développés en partie 2, ces variations peuvent être mises en lien avec des dimensions plus larges telles que le rapport au corps, au travail et à l'effort, ainsi qu'avec des formes de socialisation propres aux contextes ruraux. Le rapport au dehors ne se réduit donc pas à une préférence situationnelle : il s'inscrit dans des dispositions plus profondes qui orientent la manière d'habiter l'activité.

Cependant, cette lecture appelle une vigilance. L'engagement observé ne saurait être confondu avec la motivation, pas plus que les formes de retrait ne peuvent être interprétées systématiquement comme des carences en compétences psychosociales. Une part des effets du contexte demeure peu verbalisée par les élèves eux-mêmes, souvent naturalisée (« c'est normal d'être fatigué »), ce qui constitue une limite dans l'analyse.

Ainsi, le dehors agit comme un cadre à la fois facilitateur et contraignant, qui participe à la mise en visibilité des compétences psychosociales sans en constituer à lui seul une condition suffisante. Il souligne la nécessité de penser l'engagement des élèves comme un phénomène situé, dépendant à la fois des conditions matérielles de l'activité, des dispositions individuelles et des dynamiques collectives.

4.5 Confrontation des hypothèses de recherche

À l'issue de la présentation et de l'analyse des résultats, il convient désormais de revenir à la problématique initiale afin d'examiner dans quelle mesure les hypothèses formulées se trouvent confirmées, nuancées ou infirmées par les données recueillies.

Ce travail ne vise pas à reprendre l'analyse de manière détaillée, mais à en proposer une lecture synthétique et structurée, en mettant en relation les observations de terrain, les discours recueillis et les cadres théoriques mobilisés.

L'hypothèse centrale de cette recherche postulait que le chantier constitue un espace pédagogique singulier, à la fois révélateur et levier de développement des compétences psychosociales (CPS), en raison de la matérialité des tâches, de l'exposition au risque et de la dimension collective du travail.

4.5.1 Le chantier comme espace d'expression et d'apprentissage des CPS

L'hypothèse selon laquelle le chantier constitue à la fois un espace d'expression et un cadre favorable à la mobilisation des compétences psychosociales apparaît globalement validée à l'issue de l'analyse des résultats, tout en nécessitant d'être nuancée quant aux conditions effectives de cet apprentissage.

En premier lieu, la fonction d'expression des compétences psychosociales se trouve clairement confirmée. Les situations de chantier, par leur nature même, engagent les élèves dans des interactions constantes, des prises de décision, des ajustements collectifs et des confrontations au réel qui mobilisent directement des dimensions telles que la communication, la coopération, la gestion des émotions ou encore le respect des règles. Ces compétences ne sont pas sollicitées de manière périphérique, mais constituent une condition de possibilité de l'activité elle-même.

Les observations réalisées montrent ainsi que les CPS se manifestent à travers les interactions entre élèves, les difficultés rencontrées dans l'organisation du travail, les tensions liées à la fatigue ou à la contrainte, mais aussi dans les formes d'entraide, d'engagement ou de retrait. Le chantier agit en ce sens comme un révélateur : il rend visibles des dimensions souvent implicites dans le cadre de la classe, en donnant à voir, dans l'action, les manières d'être, de réagir et de coopérer des élèves.
La seconde dimension de l'hypothèse, relative à l'apprentissage des CPS, se trouve également confirmée, mais de façon plus nuancée. Leur mobilisation répétée en situation de chantier indique qu'elles font bien l'objet d'un travail, même s'il reste souvent implicite.

Les élèves évoquent eux-mêmes certaines évolutions, notamment en termes d'autonomie, d'engagement ou de travail en groupe. L'enseignant souligne également que ces situations participent à la construction de manières d'agir professionnelles qui dépassent la seule maîtrise technique.

Toutefois, cette validation se heurte à une limite méthodologique importante. L'absence d'indicateurs spécifiques dans le dispositif d'enquête ne permet pas d'objectiver précisément les apprentissages en matière de compétences psychosociales. Par ailleurs, les entretiens menés, bien qu'éclairants, n'étaient pas centrés explicitement sur cette dimension, ce qui limite la possibilité d'en mesurer finement les effets. Ainsi, si l'apprentissage apparaît plausible et partiellement observable, il demeure difficile à qualifier de manière rigoureuse.

Ces éléments mettent en évidence un point central : le rôle déterminant de la pédagogie dans la transformation du chantier en véritable espace d'apprentissage des compétences psychosociales. Si le chantier offre un potentiel évident, celui-ci ne se concrétise que sous certaines conditions. Il dépend en grande partie de l'enseignant, non seulement dans sa capacité à organiser les situations, mais surtout dans la manière dont il les accompagne, les régule et les met en sens.

En effet, les interventions de l'enseignant ont des effets directs sur les apprentissages des élèves en matière de CPS. Par exemple, la régulation des interactions au sein du groupe permet de soutenir le développement de compétences telles que la communication, la coopération ou la gestion des conflits. De même, l'accompagnement des situations de tension ou d'erreur peut favoriser l'apprentissage de la gestion des émotions, en aidant les élèves à identifier, verbaliser et ajuster leurs réactions. L'enseignant agit ainsi comme médiateur, en transformant des situations potentiellement problématiques en opportunités d'apprentissage.

Par ailleurs, la mise en mots des expériences vécues constitue un levier essentiel. En explicitant les compétences mobilisées — par des temps de verbalisation, de retour réflexif ou d'analyse de l'action —, l'enseignant permet aux élèves de dépasser le simple « faire » pour accéder à une compréhension plus consciente de leurs manières d'agir. Ce travail d'explicitation favorise l'appropriation des compétences psychosociales en les rendant visibles, identifiables et transférables.

Enfin, la position adoptée par l'enseignant influence directement le climat de travail et, par conséquent, les conditions d'apprentissage. Une position à la fois exigeante et sécurisante peut encourager l'engagement, la prise d'initiative et la coopération, tandis qu'un cadre flou ou uniquement centré sur la tâche technique limite ces apprentissages. Il s'agit ainsi d'opérer un déplacement du regard, du geste technique vers des manières d'agir professionnelles intégrant des dimensions relationnelles, émotionnelles et collectives, dans lesquelles les CPS deviennent une composante à part entière de la formation.

4.5.2 Le rôle des CPS dans la sécurité

L'hypothèse selon laquelle les compétences psychosociales jouent un rôle déterminant dans l'acquisition et la mise en œuvre de la sécurité apparaît pleinement validée au regard des résultats obtenus. Les situations observées mettent en évidence que les difficultés rencontrées en matière de sécurité ne relèvent pas prioritairement d'un défaut de connaissance des règles, mais bien de la mobilisation incomplète de certaines compétences psychosociales. Les écarts constatés s'inscrivent principalement dans des dimensions telles que l'attention, l'anticipation, la communication ou encore la capacité de régulation face aux contraintes du chantier. Autrement dit, ce n'est pas tant l'absence de cadre normatif qui pose problème que la difficulté à le faire vivre dans l'action.

Une nuance importante vient cependant préciser cette lecture : les règles de sécurité sont, dans l'ensemble, connues des élèves. Leur non-application ne traduit pas un refus ou une opposition explicite, mais plutôt un défaut d'appropriation. Cette distinction est essentielle, car elle déplace l'analyse du registre de la conformité vers celui de l'intégration. Elle suggère que la sécurité ne peut être réduite à un ensemble de prescriptions à respecter, mais qu'elle suppose un engagement plus profond de l'individu dans la situation.

Dans cette perspective, la sécurité apparaît comme un processus impliquant une internalisation progressive des normes, fondée sur la prise de conscience des risques, le développement d'un sentiment de responsabilité et l'émergence d'un souci de soi et des autres. Ces dimensions relèvent directement des compétences psychosociales, dans leurs composantes cognitives, émotionnelles et sociales, telles qu'elles ont été définies en amont du travail.

Ainsi, l'hypothèse initiale se trouve non seulement confirmée, mais également déplacée. Les compétences psychosociales ne peuvent plus être envisagées comme un simple facteur contribuant à la sécurité : elles en constituent une condition de possibilité. Sans capacité à se concentrer, à anticiper, à communiquer ou à se réguler, la règle reste extérieure à l'action et ne produit pas les effets attendus.

En ce sens, les compétences psychosociales apparaissent comme centrales dans la mise en œuvre effective de la sécurité. Elles constituent un levier majeur pour son appropriation, en permettant le passage d'un respect formel des consignes à une pratique réellement intégrée, consciente et partagée du travail sécurisé.

4.5.3 L'apport de la sociologie rurale dans la compréhension des CPS

L'hypothèse selon laquelle la prise en compte du contexte rural permet une lecture plus pertinente des comportements observés en matière de compétences psychosociales est fortement nuancée. Les analyses montrent que l'apport de la sociologie rurale permet de requalifier certains comportements, notamment des formes d'inhibition, en les interprétant non comme des carences mais comme des modalités de socialisation spécifiques. Ces attitudes peuvent ainsi relever d'une forme de retenue, de discrétion ou de protection, inscrites dans des rapports sociaux et culturels particuliers.

Ce déplacement du regard constitue un apport heuristique important, dans la mesure où il permet de dépasser une lecture strictement normative des CPS et d'introduire une compréhension plus située des comportements.

Cependant, cette interprétation rencontre une limite majeure : il demeure difficile d'attribuer ces comportements de manière spécifique au seul contexte rural. Les observations peuvent également renvoyer à des dynamiques liées à l'adolescence, à la construction de soi ou encore aux cadres scolaires et professionnels. Cette indétermination invite à la prudence et limite la portée explicative de cette hypothèse. Par ailleurs, une tension persiste entre compréhension et fonctionnement : même lorsqu'elle est interprétée comme socialement construite, l'inhibition observée peut freiner la communication, limiter l'engagement et impacter concrètement le déroulement du chantier.

Les entretiens permettent toutefois d'affiner cette analyse en faisant émerger un élément transversal : l'existence d'un rapport au dehors spécifique, partagé par une partie des élèves, et pouvant être lié à leur appartenance à des territoires ruraux. Ce rapport au dehors — entendu comme un rapport à l'environnement, à l'espace ouvert, au travail en extérieur et au réel concret — semble influencer certaines manières d'agir, notamment dans la façon d'entrer en relation, de s'engager dans l'activité ou de prendre place au sein du collectif. Or, cette dimension n'avait pas été pleinement intégrée dans le cadre d'analyse initial.

À ce titre, il apparaît que l'approche mobilisant la sociologie rurale aurait pu être enrichie par une prise en compte plus explicite de la ruralité comme environnement vécu. Intégrer davantage la question de l'environnement — et plus particulièrement celle de l'environnement rural — dans la réflexion pédagogique aurait sans doute permis de mieux comprendre certaines situations observées. En effet, le rapport que ces jeunes entretiennent avec leur milieu (rapport au vivant, au travail concret, à l'espace, aux rythmes) peut constituer un point d'appui pour penser le développement des compétences psychosociales, non pas uniquement comme des compétences individuelles, mais comme des capacités situées, construites en interaction avec un territoire et un cadre d'expérience.

Dans cette perspective, le chantier peut être envisagé non seulement comme un espace de travail technique, mais aussi comme le prolongement d'un rapport au monde déjà en partie construit. Ainsi, si la sociologie rurale constitue un outil pertinent pour éclairer les comportements observés, elle gagnerait à être articulée plus étroitement avec une approche territoriale et environnementale. Une telle articulation permettrait de mieux saisir la manière dont les expériences vécues, les espaces fréquentés et le rapport au dehors participent à la construction et à l'expression des compétences psychosociales. Cette limite constitue à la fois un angle mort de l'étude et une piste d'approfondissement pour de futurs travaux.

4.5.4 Synthèse et mise en tension de l'analyse

L'analyse des résultats permet de revenir sur les trois hypothèses formulées en amont de la recherche et d'en préciser la portée.

L'hypothèse 1, L'hypothèse 1, selon laquelle le chantier constitue un espace d'expression et de mobilisation des compétences psychosociales, apparaît validée. Les observations montrent que les CPS sont effectivement mobilisées dans les situations de travail, notamment à travers la gestion des émotions, la communication et la coopération. Toutefois, leur apprentissage demeure largement implicite et semble fortement conditionné par les situations rencontrées et les modalités d'accompagnement mises en œuvre.

L'hypothèse 2 est également validée. Les résultats mettent en évidence le rôle structurant des compétences psychosociales dans la sécurité des situations de chantier. La capacité à communiquer, à anticiper, à coopérer et à se réguler apparaît comme un élément central dans la prévention des risques et dans le bon déroulement des activités. Les CPS ne relèvent donc pas d'un registre périphérique, mais bien d'un socle essentiel de l'agir professionnel.

L'hypothèse 3, en revanche, n'est que partiellement validée. L'apport de la sociologie rurale permet d'éclairer certains comportements observés, en particulier en proposant une lecture située de formes d'inhibition ou de retrait. Néanmoins, cet éclairage reste limité par un manque d'ancrage empirique permettant d'attribuer de manière spécifique ces comportements au contexte rural. Les analyses gagnent en pertinence interprétative, mais peinent à atteindre une réelle portée explicative.

Les entretiens viennent toutefois enrichir cette hypothèse en faisant émerger un élément transversal : l'existence d'un rapport au dehors spécifique, possiblement lié à l'appartenance à des territoires ruraux. Ce rapport à l'environnement — au travail en extérieur, à l'espace, au concret — semble structurer certaines manières d'agir et de s'engager chez les élèves, sans avoir été pleinement intégré dans le cadre d'analyse initial. Il aurait sans doute été pertinent d'articuler davantage la sociologie rurale avec une approche de la ruralité comme environnement vécu, afin de mieux comprendre la manière dont ces jeunes s'engagent dans les situations de chantier.
Ainsi, le chantier apparaît comme un espace central de mise en jeu des compétences psychosociales, dont le potentiel formatif dépend étroitement des conditions pédagogiques, des dynamiques de groupe et du contexte dans lequel il s'inscrit.

Dans le même temps, plusieurs limites viennent nuancer ces résultats et invitent à une mise en tension de l'analyse. Une première limite tient à la tendance à inférer l'apprentissage des compétences psychosociales à partir de leur seule mobilisation observable, en l'absence d'indicateurs directs permettant d'en attester le développement. Cette difficulté est renforcée par une faible objectivation empirique de l'évolution des CPS dans le temps, ce qui limite la portée des conclusions en termes de progression.

Par ailleurs, l'hypothèse sociologique apparaît fragilisée par un manque d'ancrage empirique spécifique. Si les apports théoriques permettent d'ouvrir des pistes de compréhension, ils ne suffisent pas à établir des liens robustes entre contexte rural et comportements observés. L'analyse du rapport entre environnement rural et engagement dans le chantier reste ainsi partielle, notamment en ce qui concerne le rôle du rapport au dehors, qui aurait mérité une exploration plus approfondie.
Enfin, un risque de surinterprétation apparaît dans certaines catégories mobilisées, en particulier celle d'« inhibition protectrice », qui peut conduire à attribuer une cohérence explicative à des comportements dont les déterminants restent pluriels.

Ces limites ne remettent pas en cause l'intérêt des résultats, mais en précisent les conditions de validité. Elles ouvrent directement vers la partie suivante, consacrée à la discussion et aux perspectives, et soulignent la nécessité d'un approfondissement ultérieur de l'analyse, notamment par une approche plus fine des processus d'apprentissage et une meilleure prise en compte des dimensions environnementales et territoriales.

PARTIE 5 - Discussion et perspectives

La présentation et l'analyse des résultats ont permis de mettre en lumière des dynamiques à la fois récurrentes et situées, révélatrices du rôle singulier du chantier dans le développement des compétences psychosociales. Cette avant dernière partie propose d'en discuter les apports, les limites et les implications, en les replaçant dans le cadre plus large de l'enseignement agricole et des enjeux éducatifs qui le traversent . Elle vise également à ouvrir des perspectives, en interrogeant les conditions pédagogiques des chantiers.

5.1 Limites et points de vigilance

5.1.1 Limites méthodologiques

Les résultats présentés doivent être replacés dans le cadre restreint de l'enquête. L'analyse repose sur un nombre limité de situations observées, inscrites dans un temps court, ce qui ne permet pas d'accéder à une vision durable des évolutions des élèves. Les comportements relevés traduisent des dynamiques ponctuelles, liées à des contextes précis, sans qu'il soit possible d'affirmer qu'ils s'inscrivent dans un processus d'apprentissage stabilisé.

Cette limite est directement liée à l'absence de suivi longitudinal, c'est-à-dire à l'impossibilité de suivre les mêmes élèves dans le temps afin d'observer des transformations durables. Les situations analysées donnent à voir des manifestations, parfois significatives, mais ne permettent pas de mesurer une progression construite ni d'identifier des effets à long terme.

Par ailleurs, les résultats sont étroitement dépendants du terrain étudié. Ils reposent sur un groupe unique, dans un contexte spécifique, avec ses propres dynamiques collectives, ses équilibres internes et ses modalités de fonctionnement. Ce caractère situé limite la portée des analyses : ce qui est observé ne peut être étendu sans précaution à d'autres classes ou à d'autres contextes de formation. L'absence de comparaison avec d'autres groupes empêche notamment de distinguer ce qui relève de régularités plus générales de ce qui tient à la singularité du terrain.

Enfin, l'analyse repose sur des situations de chantier, par définition denses, mouvantes et contraintes. Ce cadre ne permet de saisir qu'une partie des comportements des élèves, dans des moments particuliers d'engagement, sans accès à l'ensemble de leurs trajectoires ni à la diversité de leurs attitudes dans d'autres contextes d'apprentissage.

5.1.2 Limites d'interprétation

Au-delà du cadre méthodologique, l'interprétation des résultats appelle également à la prudence. Le premier risque est celui de la surinterprétation. Certains comportements observés peuvent être investis d'une signification qu'ils ne portent pas nécessairement, en particulier dans un contexte de chantier où les réactions peuvent être liées à la fatigue, à la pression ou aux interactions immédiates. Il est parfois difficile de distinguer ce qui relève d'une compétence réellement mobilisée de ce qui tient à un ajustement ponctuel.

Le regard porté sur ces situations est également influencé par une posture professionnelle située. En tant qu'enseignant dans la même discipline, celui de l'aménagement, l'analyse s'appuie sur des repères issus de la pratique. Cette proximité permet de comprendre finement les situations, mais elle peut aussi orienter l'interprétation, en projetant des attentes ou des logiques professionnelles sur les comportements des élèves.

Enfin, certains comportements restent ambigus. Le silence, le retrait, l'engagement partiel ou les formes d'opposition peuvent renvoyer à des réalités multiples, sans qu'il soit possible d'en établir une lecture univoque. Ces zones d'incertitude constituent une limite inhérente à l'analyse : elles rappellent que les situations observées ne se laissent pas entièrement réduire à une grille d'interprétation et que toute lecture reste, en partie, située et incomplète.

5.1.3 Limites théoriques

L'appui sur la sociologie rurale a constitué, dans ce travail, un apport réel mais ambivalent. D'un côté, elle a permis de dépasser une lecture simpliste et binaire des comportements observés chez les élèves. En mobilisant des apports issus de ce champ, il a été possible d'envisager les attitudes de réserve, de retrait ou de discrétion non pas uniquement comme des carences en compétences psychosociales, mais comme des formes socialement situées de rapport à soi, aux autres et au collectif. Cette ouverture a contribué à complexifier le regard porté sur les élèves et à éviter une interprétation strictement déficitaire de leurs comportements.

Cependant, à l'issue de l'analyse, la pertinence de ce recours à la sociologie rurale peut être interrogée. En effet, si elle a permis d'enrichir la lecture des situations, rien ne permet d'affirmer avec certitude que les manifestations observées — notamment les formes d'inhibition, de retenue ou de régulation émotionnelle — relèvent spécifiquement d'une socialisation rurale. Ces attitudes peuvent tout autant être liées à des caractéristiques propres à l'adolescence, à des trajectoires scolaires individuelles ou à des dynamiques de groupe propres au contexte de formation.

Ainsi, le lien établi entre compétences psychosociales et ruralité apparaît, a posteriori, comme fragile. Il repose davantage sur une hypothèse interprétative que sur des éléments empiriques suffisamment étayés pour en démontrer la spécificité. La sociologie rurale a donc joué un rôle heuristique — en permettant d'élargir le cadre de compréhension — sans pour autant constituer un cadre explicatif pleinement stabilisé.

Par ailleurs, l'analyse des résultats met en évidence un angle mort important du cadre théorique mobilisé : la question du rapport au « dehors ». Les situations de chantier, par leur inscription dans des environnements ouverts, naturels et parfois contraignants, semblent engager les élèves dans un rapport particulier à l'espace, au corps et au réel. Ce rapport au dehors — entendu comme relation à l'environnement physique, aux conditions climatiques, au vivant — apparaît comme un élément structurant des comportements observés, notamment en matière d'engagement, de régulation ou de retrait.

Or, cette dimension n'avait pas été anticipée dans les hypothèses de départ, ni réellement intégrée au cadre théorique initial. Elle n'a donc fait l'objet que d'une exploration limitée dans ce travail. Ce manque constitue une limite importante, dans la mesure où il aurait sans doute permis d'éclairer différemment certaines observations, en dépassant l'opposition entre déterminants sociaux (ruralité) et caractéristiques individuelles (adolescence).

5.1.4 Vigilance épistémiologique

L'analyse des compétences psychosociales invite à une certaine prudence, tant le risque est grand de projeter sur les situations observées des cadres de lecture trop stabilisés. Si les CPS offrent un outil pertinent pour comprendre ce qui se joue en chantier, elles peuvent aussi conduire à juger les comportements des élèves à partir d'un modèle implicite de ce que serait une "bonne" manière d'agir, de communiquer ou de coopérer. Or, comme cela a déjà été discuté en amont du travail , ces attendus ne sont pas neutres : ils s'inscrivent dans des normes sociales et culturelles situées, qui ne recouvrent pas nécessairement les formes d'expression propres aux élèves observés.

Cette vigilance est d'autant plus nécessaire que les résultats mettent en évidence une diversité de postures difficilement réductible à une lecture simple. Certains élèves, par exemple, manifestent une forme de retrait ou de non-engagement qui pourrait être interprétée comme une carence. Pourtant, ce retrait relève parfois moins d'une incapacité que d'une prudence, d'une peur de mal faire ou d'une difficulté à s'exposer dans le groupe. Ce décalage entre capacité potentielle et passage à l'action constitue un point de tension central : ne pas agir, même en sachant faire, produit des effets concrets sur le fonctionnement du chantier. Le groupe se déséquilibre, la répartition des tâches se fragilise, et le temps pédagogique s'en trouve affecté. La difficulté ne disparaît donc pas ; elle se déplace, du registre technique vers celui de l'engagement.

Enfin, les situations de chantier rappellent qu'une part d'imprévu demeure irréductible dans les comportements des élèves. Les réactions varient selon le contexte, la fatigue, la dynamique du groupe ou les conditions matérielles. Cette instabilité rend toute lecture définitive illusoire. Elle impose de considérer les CPS non comme des états figés, mais comme des manifestations situées, évolutives, parfois contradictoires. L'enjeu n'est donc pas de classer les élèves, mais de comprendre les conditions dans lesquelles ces compétences apparaissent, se retiennent ou se transforment.

5.2 Le rôle structurant des CPS dans l'activité professionnelle

Les situations de chantier observées montrent avec netteté que l'efficacité du travail ne repose pas uniquement sur la maîtrise technique, mais sur un ensemble de capacités plus diffuses, qui conditionnent concrètement la possibilité même d'agir. Les difficultés relevées — organisation approximative, absence d'anticipation, dépendance à l'enseignant, erreurs répétées ou incapacité à se coordonner — ne relèvent pas d'un défaut de connaissance, mais d'un déficit dans la mobilisation de compétences cognitives et sociales. Là où la tâche exige une lecture globale de la situation, une répartition implicite des rôles, une capacité à ajuster son action à celle des autres, certains élèves restent en attente, hésitent, ou reproduisent des gestes sans en comprendre la logique d'ensemble. À l'inverse, lorsque ces compétences sont présentes — même de manière partielle —, le travail gagne en fluidité, les interactions deviennent plus efficaces, et l'activité collective s'organise presque d'elle-même. Le chantier confirme ainsi que l'efficacité réelle ne se décrète pas par la seule transmission des gestes : elle émerge d'une capacité à penser l'action, à coopérer et à s'inscrire dans une dynamique collective, ce qui rejoint l'idée selon laquelle les compétences psychosociales constituent une condition du fonctionnement optimal et des interactions constructives.

Cette dépendance apparaît de manière encore plus marquée lorsque l'on considère la question de la sécurité. Les observations montrent un écart constant entre la connaissance des règles et leur mise en œuvre effective : les consignes sont globalement connues, mais leur application reste irrégulière, fragile, dépendante du contexte et de l'état d'attention des élèves. Dans les situations les plus engageantes, ce ne sont pas les règles en elles-mêmes qui font défaut, mais la capacité à les incarner dans l'action : signaler un danger, maintenir une distance de sécurité, anticiper un geste, alerter un pair, ou se réguler face à la fatigue ou à la pression du groupe. La sécurité apparaît alors comme une construction collective, reposant sur la vigilance, la communication et la responsabilité partagée. Elle engage autant le rapport à soi — gestion des émotions, attention, maîtrise — que le rapport aux autres — capacité à prévenir, à écouter, à ajuster son comportement. Dans ce cadre, les compétences psychosociales ne viennent pas compléter les dispositifs de prévention : elles en constituent le socle vivant, celui qui permet de transformer une règle abstraite en pratique effective, dans un environnement où les conséquences du geste sont immédiates et concrètes.

Enfin, au-delà de l'efficacité et de la sécurité, les situations de chantier révèlent l'existence d'un ensemble plus large de capacités nécessaires pour s'inscrire durablement dans l'activité. Les formes d'engagement observées — prise d'initiative, retrait, assurance gestuelle, inhibition protectrice, entraide discrète — témoignent de manières différenciées d'habiter le travail. Certains s'imposent dans l'action, prennent place dans le groupe, proposent, ajustent ; d'autres se tiennent en périphérie, observent, attendent, non par absence de volonté, mais par prudence, par crainte du jugement ou par manque de légitimité incorporée. Ces écarts ne relèvent pas uniquement d'un niveau de compétence individuelle, mais d'un rapport au monde social, où la parole, l'initiative ou l'exposition de soi ne sont pas également valorisées ou autorisées . Le chantier met ainsi à nu ces dispositions : il ne produit pas seulement de l'apprentissage technique, il confronte les élèves à la nécessité d'agir, de se situer, de trouver une place dans le collectif. Dans cette confrontation, les compétences psychosociales apparaissent comme une base indispensable, un ensemble de ressources qui rendent possible l'entrée dans l'activité, la participation au groupe et, plus largement, l'inscription dans un univers professionnel où faire ne peut se dissocier d'être avec les autres.

5.3 Implications pédagogiques : faire évoluer les pratiques

Les résultats de l'enquête invitent à déplacer le regard porté sur les situations de chantier. Si celles-ci apparaissent comme des espaces de révélation des compétences psychosociales, elles ne peuvent produire d'effets durables sans une évolution des pratiques pédagogiques qui les encadrent. Il ne s'agit pas d'ajouter un nouvel objet d'enseignement, mais de rendre lisibles et opérantes des dimensions déjà à l'œuvre dans l'activité.

Dans cette perspective, un premier enjeu consiste à rendre visibles les compétences psychosociales sans nécessairement les nommer. Comme l'ont montré les analyses précédentes, les CPS ne relèvent pas d'un registre abstrait ou déclaratif, mais s'inscrivent dans le faire, dans l'action située, dans les interactions concrètes . Dès lors, les expliciter sous une forme théorique — en les présentant comme des savoirs à acquérir — risquerait de produire un effet de distance, voire d'incompréhension, auprès d'un public de seconde professionnelle. À l'inverse, leur intégration dans les situations de travail permet de les ancrer dans une progression professionnelle cohérente : coopérer pour réussir une tâche, communiquer pour assurer la sécurité, anticiper pour organiser le chantier. Les CPS deviennent alors des conditions du travail bien fait, et non des objectifs périphériques.

Cette mise en visibilité suppose une vigilance particulière quant à la manière dont elles sont mobilisées. Il ne s'agit pas d'afficher des attendus normatifs — « savoir communiquer », « savoir coopérer » — mais de les inscrire dans des situations concrètes où leur nécessité apparaît d'elle-même. Cette approche rejoint l'idée que les apprentissages les plus solides sont ceux qui émergent de l'expérience et de l'action, dans des contextes où l'élève est engagé de manière active . Le chantier constitue à ce titre un support privilégié : il confronte les élèves à des exigences réelles, où les dimensions techniques et relationnelles sont indissociables.

Dans ce cadre, la posture de l'enseignant apparaît comme un élément central. Les observations montrent que les situations de chantier ne produisent pas spontanément des apprentissages psychosociaux : elles les rendent possibles. C'est l'accompagnement pédagogique qui permet leur émergence. Cela implique une présence constante, attentive non seulement au geste technique, mais aussi aux dynamiques relationnelles, aux formes de retrait, aux prises d'initiative, aux tensions du groupe. L'enseignant ne se situe plus uniquement dans une logique de transmission, mais dans une posture d'accompagnement, au sens d'un guidage ajusté aux situations et aux élèves. Cette évolution fait écho aux travaux qui soulignent que le développement des CPS suppose un environnement éducatif cohérent, structuré et soutenant.

Un autre levier essentiel réside dans la verbalisation et les retours réflexifs. Si les compétences psychosociales s'expriment dans l'action, leur appropriation passe par une mise en mots a posteriori. Il ne s'agit pas de théoriser, mais de permettre aux élèves de prendre conscience de ce qu'ils ont fait : pourquoi une situation a fonctionné, pourquoi une autre a échoué, ce qui a facilité ou empêché l'action collective. Ces temps de retour permettent de transformer l'expérience en apprentissage, en reliant le vécu à une compréhension plus explicite des situations. Ils participent ainsi à donner une cohérence aux apprentissages et à renforcer la capacité des élèves à réinvestir ces compétences.

Enfin, un point central concerne la mise en sens des règles, en particulier celles liées à la sécurité. Il apparaît nécessaire de dépasser une approche normative pour inscrire les règles dans une logique de compréhension. La sécurité ne peut être perçue uniquement comme une contrainte extérieure ; elle doit être comprise comme une condition de préservation de soi et des autres. Donner à voir les conséquences possibles — blessure, accident, mise en danger — permet de réinscrire la règle dans une réalité concrète, et non dans une abstraction réglementaire.

Ces éléments ne constituent pas des prescriptions, mais des préconisations pédagogiques situées, issues de l'analyse des pratiques observées. Ils invitent à penser le chantier non seulement comme un espace d'apprentissage technique, mais comme un cadre éducatif global, où se construisent des manières d'agir, de coopérer et de se positionner face au réel. À ce titre, faire évoluer les pratiques ne consiste pas à ajouter de nouveaux contenus, mais à transformer le regard porté sur ce qui se joue déjà dans l'activité, afin d'en faire un véritable levier de formation.

5.4 Repenser la formation : une progression structurée autour des compétences psychosociales

Les analyses précédentes invitent à interroger non seulement les pratiques pédagogiques, mais plus largement l'organisation même de la formation. Sans revenir sur le constat des fragilités observées, il apparaît que celles-ci ne relèvent pas uniquement d'ajustements ponctuels : elles interrogent la manière dont les apprentissages sont hiérarchisés et progressivement construits au sein du cursus.
Dans cette perspective, il semble nécessaire de penser une progression structurée autour des conditions d'apprentissage, parmi lesquelles les compétences psychosociales occupent une place déterminante. Il ne s'agit pas de faire des CPS un objet d'enseignement autonome ni un contenu supplémentaire, mais de reconnaître qu'elles constituent un socle fonctionnel sans lequel les apprentissages techniques ne peuvent pleinement s'opérer.

Cette réflexion trouve un appui dans les travaux mobilisés en première partie, qui soulignent que les compétences psychosociales ne relèvent pas d'un registre déclaratif mais s'acquièrent dans l'action, à travers des situations concrètes, actives et socialisées . Elle entre également en résonance avec la logique même de l'enseignement agricole, historiquement fondé sur l'apprentissage par le faire, mais où les dimensions relationnelles, émotionnelles et cognitives de l'action restent souvent implicites.

Dans cette optique, la classe de seconde pourrait être envisagée comme un temps de structuration des conditions du travail professionnel, où l'accent est mis, de manière progressive et située, sur les compétences permettant d'entrer dans l'activité : coopérer, communiquer, s'organiser, se réguler, comprendre et intégrer les règles. Ces dimensions ne se substituent pas aux apprentissages techniques, mais en constituent les conditions d'accès.

Une telle approche permettrait d'éviter un écueil fréquemment observé : celui d'une confrontation trop rapide à des exigences techniques complexes, sans que les élèves disposent des ressources nécessaires pour s'y engager pleinement. Comme le montrent les analyses sociologiques du public de Seconde NJPF, les élèves arrivent avec des rapports différenciés à l'action, au collectif et à la légitimité . Dans ce contexte, l'absence d'un socle commun de fonctionnement peut accentuer les écarts et renforcer les situations de retrait ou d'échec.

Penser la formation dans cette logique reviendrait donc à articuler explicitement développement des compétences psychosociales et montée en technicité sur l'ensemble du cursus. La seconde constituerait un temps d'ancrage et de sécurisation des postures, la première un temps de consolidation et de complexification, et la terminale un temps d'autonomisation et de professionnalisation plus affirmée. Cette progression ne repose pas sur une opposition entre CPS et technique, mais sur leur interdépendance : les compétences psychosociales ne sont pas un préalable figé, mais un fil conducteur qui accompagne l'apprentissage du geste.

Une telle évolution invite également à repenser les référentiels de formation. Si ceux-ci mentionnent implicitement des dimensions telles que la responsabilité, la coopération ou la sécurité, ils ne les inscrivent pas toujours dans une logique progressive et structurée. Or, comme le souligne la démarche méthodologique adoptée dans ce mémoire, les compétences psychosociales ne peuvent être appréhendées qu'à partir d'indicateurs situés, observables dans l'action . Leur prise en compte suppose donc une explicitation minimale des attendus, non pas sous forme de prescriptions normatives, mais comme des repères intégrés aux situations professionnelles.

Enfin, cette réflexion ouvre une perspective plus large : celle d'une formation qui ne se limite pas à la transmission de gestes techniques, mais qui prend en charge les conditions humaines de leur mise en œuvre. Dans un contexte où les élèves présentent des trajectoires sociales hétérogènes et des rapports différenciés au travail, penser une progression articulée autour des compétences psychosociales revient à reconnaître que l'apprentissage du métier est indissociable d'un apprentissage de soi et des autres.

5.5 Repenser la sécurité : vers une pédagogie du « prendre soin »

Les résultats de cette recherche invitent à déplacer le regard porté sur la sécurité en situation de chantier. Celle-ci apparaît, dans les référentiels comme dans les pratiques, comme un cadre central, justifié à la fois par des impératifs réglementaires, techniques et éthiques. Elle constitue une condition non négociable de l'activité, visant à protéger les élèves et à garantir le bon déroulement du travail.

Toutefois, l'analyse met en évidence que la mise en œuvre effective de ces règles ne repose pas uniquement sur leur connaissance. Elle dépend étroitement de la capacité des élèves à les mobiliser dans l'action, ce qui engage directement des dimensions relevant des compétences psychosociales : comprendre une consigne, anticiper un risque, communiquer avec les pairs, ajuster son comportement ou encore se réguler face à une situation de tension.

Dans cette perspective, la sécurité ne peut être pensée comme un préalable strictement normatif, transmis de manière descendante. Elle suppose un processus d'appropriation progressive, qui passe par le développement de capacités permettant aux élèves de donner sens aux situations rencontrées. Comprendre le danger ne relève pas seulement d'un savoir théorique, mais d'une capacité à en percevoir les enjeux, à en mesurer les conséquences et à adapter son comportement en conséquence. Dès lors, les résultats suggèrent que l'efficacité des dispositifs de sécurité pourrait être renforcée en amont, par un travail explicite sur ces capacités. Sans nécessairement les désigner comme telles, il s'agirait d'identifier, dans les référentiels et dans les pratiques pédagogiques, les dispositions nécessaires à une entrée progressive dans des situations sécurisées : attention à soi, vigilance à l'égard des autres, compréhension des consignes, capacité à demander de l'aide ou à signaler un risque.

Cette approche conduit à envisager la formation à la sécurité comme un processus évolutif, dans lequel l'acquisition des règles s'appuie sur le développement de ces compétences. Elle permet également de réinscrire la sécurité dans une dimension plus large, où elle ne se limite pas à une contrainte extérieure, mais s'inscrit dans une relation à soi, aux autres et au collectif, orientée vers une forme de responsabilité partagée.

5.6 La pédagogie du dehors

Les analyses précédentes ont mis en évidence l'importance du chantier comme espace d'apprentissage situé, structuré par la contrainte, la technique et le collectif. Toutefois, un élément, non anticipé dans le cadre initial de la recherche, mérite d'être approfondi : le rapport spécifique des élèves au dehors.

En effet, au-delà des dimensions strictement professionnelles ou organisationnelles, l'engagement des élèves dans les situations de chantier semble étroitement lié à leur inscription dans un environnement extérieur. Le dehors ne constitue pas seulement un cadre d'action, mais un facteur d'adhésion. Il participe d'un rapport au réel particulièrement prégnant dans cette filière, où l'activité prend sens par son inscription dans des situations concrètes, visibles, immédiatement perceptibles. Cette confrontation directe au réel, déjà identifiée comme structurante dans le dispositif méthodologique , semble ici se prolonger dans une forme d'attachement à l'expérience extérieure elle-même.

Ce rapport au dehors peut être interprété comme une attente implicite des élèves, voire comme une condition d'entrée dans l'activité. Il renvoie à une forme d'immersion, dans laquelle le corps, le collectif et l'environnement sont simultanément mobilisés. Loin d'être anodine, cette immersion engage une dimension sensible et émotionnelle du rapport au travail, qui dépasse la seule exécution technique. Dans cette perspective, le dehors agit comme un médiateur entre l'élève et l'activité : il rend possible une forme d'engagement qui ne se réduit ni à la contrainte scolaire, ni à la seule logique professionnelle.

Cette dimension trouve un écho particulier dans les travaux qui interrogent le « manque de nature » dans les parcours contemporains, et ses effets sur les rapports au monde des jeunes (« Besoin de Nature, Louis Espinassous). Sans surinterpréter cette hypothèse, il apparaît néanmoins que l'expérience du dehors, dans le cadre des chantiers, constitue un point d'accroche puissant, susceptible de mobiliser les élèves autrement que dans des dispositifs plus classiques. Elle ouvre un espace où peuvent se recomposer les rapports à soi, aux autres et à l'environnement.

Dès lors, une piste pédagogique peut être envisagée : celle d'une entrée progressive dans les apprentissages par une phase d'immersion extérieure, pensée non pas comme un préalable technique, mais comme un temps de construction du rapport au groupe et au milieu. Des dispositifs tels que des sorties prolongées, des bivouacs ou des temps d'itinérance pourraient constituer des espaces initiaux permettant aux élèves d'éprouver le dehors, d'en expérimenter les contraintes et les ressources, et de se situer collectivement face à celles-ci.

Dans ces situations, l'enjeu ne serait pas d'abord technique, mais relationnel et réflexif : apprendre à se repérer, à coopérer, à gérer l'incertitude, à faire face aux contraintes du milieu. Autrement dit, il s'agirait de mobiliser, dès les premiers temps de formation, des dimensions relevant des compétences psychosociales, non pas comme objets d'enseignement explicites, mais comme conditions d'expérience du réel.

Cette approche permettrait de penser la formation comme un processus évolutif, dans lequel le rapport au dehors constitue un point d'entrée, avant d'être progressivement structuré par les exigences techniques, organisationnelles et sécuritaires propres aux chantiers. Elle rejoint ainsi l'idée, développée dans ce mémoire, que les compétences psychosociales ne peuvent être dissociées des situations dans lesquelles elles prennent sens.

PARTIE 6 – Vers une transformation située de la pratique : prolongements professionnels et perspectives

Au terme de cette recherche, les résultats et leur mise en discussion n'appellent pas seulement des conclusions théoriques ou pédagogiques. Ils engagent, plus profondément, un déplacement du regard. Ce travail n'a pas seulement permis de mieux comprendre ce qui se joue sur les chantiers scolaires ; il a aussi modifié la manière de les regarder, de les interpréter, et, en retour, d'y agir.

6.1 Évolution de ma pratique professionnelle

Les résultats de cette recherche m'amènent à faire évoluer ma pratique, non pas en ajoutant de nouveaux contenus, mais en modifiant la manière dont j'accompagne les élèves en situation de chantier.

Le premier déplacement concerne la lecture des comportements. Certaines attitudes que j'interprétais auparavant comme un manque d'implication ou de motivation — retrait, absence d'initiative, hésitation — sont désormais envisagées comme des situations nécessitant un accompagnement spécifique. Cette évolution m'amène à intervenir différemment : non plus uniquement pour corriger ou relancer, mais pour permettre l'entrée dans l'action, en sécurisant les élèves face à la tâche.

Concrètement, cela se traduit par une attention accrue aux moments de bascule : début de chantier, prise en main d'un outil, organisation du travail. Ces phases deviennent des temps d'accompagnement renforcé, où je cherche à expliciter les attentes, à fractionner les tâches et à proposer des points d'appui immédiats. L'objectif n'est pas de simplifier le travail, mais de le rendre accessible, afin d'éviter les situations de blocage.

Le second ajustement concerne la place donnée à l'explicitation. Les dimensions liées à la communication, à la coopération ou à la sécurité ne sont plus uniquement attendues de manière implicite. Elles font désormais l'objet de mises en mots ponctuelles, directement liées à l'action : rappel des enjeux, verbalisation de situations observées, mise en évidence des effets d'un comportement sur le groupe ou sur le travail. Cette explicitation reste ancrée dans le concret et ne prend pas la forme d'un enseignement théorique distinct.

Un troisième axe d'évolution porte sur la gestion du collectif. L'observation des écarts d'engagement entre élèves m'amène à porter une attention particulière à la répartition des tâches et à l'organisation des groupes. Il s'agit de limiter les phénomènes de mise à l'écart ou, à l'inverse, de concentration des responsabilités sur certains élèves. Cela passe par une structuration plus volontaire des équipes et par une vigilance accrue sur les dynamiques de groupe en cours de chantier.

Enfin, ma posture évolue vers une forme d'observation plus active. Les situations de chantier ne sont plus uniquement des temps d'évaluation ou de production, mais deviennent des moments d'analyse en direct, où je cherche à repérer les difficultés, les ajustements et les formes d'engagement des élèves. Cette posture s'inscrit dans la continuité de la démarche méthodologique adoptée dans ce mémoire, fondée sur l'observation des situations réelles .
Ainsi, l'évolution de ma pratique repose sur un ensemble d'ajustements concrets : sécuriser l'entrée dans l'action, expliciter certaines attentes, structurer davantage le collectif et observer autrement les élèves en situation. Ces transformations ne modifient pas la nature du chantier, mais la manière dont il est accompagné pédagogiquement. Elles visent à permettre à un plus grand nombre d'élèves de s'engager effectivement dans le travail, condition nécessaire à tout apprentissage.

6.2 Ouvertures et perspectives de recherche

Ce travail ouvre plusieurs pistes de recherche qui mériteraient d'être approfondies, dans la continuité des limites identifiées et des résultats obtenus.

Une première perspective concerne l'apprentissage des compétences psychosociales en situation. Si le chantier apparaît comme un espace propice à leur mobilisation, la question de leurs modalités d'acquisition reste en grande partie ouverte. Il s'agirait notamment d'analyser plus finement ce qui, dans l'organisation pédagogique, favorise leur développement : types de tâches proposées, formes d'accompagnement, place laissée à l'autonomie ou à l'erreur. Une approche plus longitudinale permettrait également d'observer les évolutions sur une année complète, voire sur l'ensemble du cursus, afin de mieux comprendre les dynamiques de transformation.

Une seconde piste réside dans l'élargissement du terrain d'étude. L'enquête menée repose sur un nombre limité de situations et sur un contexte spécifique. Il serait pertinent de confronter ces résultats à d'autres classes, d'autres établissements ou d'autres filières de l'enseignement agricole, afin d'en tester la robustesse et d'identifier d'éventuelles variations. L'intégration de plusieurs enseignants dans le dispositif d'enquête permettrait également de comparer les pratiques et d'interroger plus précisément le rôle de la posture enseignante dans les situations de chantier.

Par ailleurs, la question du rapport au dehors, apparue de manière transversale dans l'analyse, constitue une piste de recherche à part entière. L'engagement des élèves semble étroitement lié à la nature des situations proposées, à leur inscription dans un environnement réel et à la dimension concrète du travail. Une exploration spécifique de cette relation au milieu — à la fois physique, sensible et symbolique — permettrait de mieux comprendre en quoi le « dehors » agit comme un levier pédagogique, notamment pour des élèves en difficulté dans des contextes plus scolaires.

Enfin, l'articulation entre compétences psychosociales et sociologie rurale pourrait être approfondie. Si ce travail a permis de montrer l'intérêt d'une lecture contextualisée des comportements, une investigation plus systématique permettrait de préciser les liens entre socialisation, rapport au travail et expression des compétences psychosociales. Cela supposerait de mobiliser un corpus plus large et de croiser davantage les approches disciplinaires.

Ainsi, ces perspectives ne visent pas à prolonger indéfiniment l'analyse, mais à situer ce mémoire comme une étape dans une réflexion plus large. Elles invitent à poursuivre l'exploration des situations de formation en contexte professionnel, en tenant ensemble les dimensions techniques, sociales et humaines qui les structurent.

6.3 Ce que ce mémoire transforme : du pédagogique au personnel

La réflexion engagée dans ce mémoire ne s'est pas limitée à une analyse des situations de chantier ou à une évolution de mes pratiques pédagogiques. Elle a également ouvert un questionnement plus large, touchant à la place de la santé mentale dans l'enseignement professionnel, et plus particulièrement dans l'enseignement agricole.

Dans un contexte personnel marqué par un arrêt de travail et un passage à temps partiel thérapeutique, un diagnostic de trouble bipolaire de type II a été posé. Ce trouble, caractérisé par une alternance d'épisodes dépressifs et d'épisodes hypomaniaques, affecte notamment la régulation émotionnelle, la stabilité de l'attention et la gestion de l'engagement dans l'action. Aujourd'hui stabilisé par un traitement adapté, il constitue pour moi un point d'appui réflexif, en lien direct avec les questionnements développés dans ce travail.

Ce détour personnel ne relève pas d'un registre autobiographique, mais s'inscrit dans une continuité analytique. Les compétences psychosociales, telles qu'elles ont été mobilisées dans ce mémoire, renvoient précisément à ces capacités de régulation émotionnelle, de gestion du stress, d'adaptation et de relation à autrui, qui se trouvent fragilisées dans certaines situations de vulnérabilité psychique. Dès lors, la question de leur développement ne peut être dissociée de celle de la santé mentale.

Les observations menées sur les chantiers ont mis en évidence des formes d'inhibition, de retrait, de difficulté à entrer dans l'action ou à se maintenir dans une dynamique collective. Ces manifestations, analysées à partir d'une grille sociologique et psychosociale, trouvent également un écho dans des problématiques plus larges liées au bien-être psychique des élèves. Sans réduire ces comportements à des troubles, ils invitent néanmoins à considérer que certaines difficultés observées peuvent s'inscrire dans un rapport fragilisé à soi, à l'autre et à l'environnement.

Dans cette perspective, la santé mentale apparaît comme un enjeu central, encore insuffisamment explicité dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement professionnel. Si les textes institutionnels évoquent la sécurité, la responsabilité ou l'engagement dans le travail , la dimension psychique de ces exigences reste largement implicite. Or, comme le montre ce travail, la capacité à respecter une règle, à coopérer ou à s'engager dans une tâche repose en partie sur des équilibres internes qui relèvent de la santé mentale.

Cette prise de conscience m'amène aujourd'hui à envisager une évolution de mon parcours professionnel, notamment à travers un projet de formation complémentaire de type diplôme universitaire de « patient expert ». Cette orientation vise à articuler expérience vécue, connaissances théoriques et pratiques professionnelles, afin de mieux intégrer les enjeux de santé mentale dans les dispositifs éducatifs.

Dans le contexte de l'enseignement agricole, cette perspective ouvre des pistes de réflexion importantes. Les situations de chantier, par leur intensité, leur dimension collective et leur confrontation au réel, constituent à la fois des espaces de mise à l'épreuve et des opportunités de développement. Elles peuvent être envisagées comme des lieux où la santé mentale des élèves est sollicitée, parfois fragilisée, mais aussi potentiellement soutenue, à condition que l'accompagnement pédagogique en tienne compte.

Ainsi, ce mémoire m'amène à formuler l'hypothèse que la prise en compte explicite de la santé mentale pourrait constituer un levier complémentaire dans l'accompagnement des élèves, en particulier dans les filières professionnelles. Elle ne se substitue pas aux approches pédagogiques existantes, mais en prolonge les enjeux, en réinscrivant les compétences psychosociales dans une perspective plus globale : celle du rapport à soi, aux autres et au monde.

CONCLUSION

Au terme de ce travail, il apparaît que le chantier ne peut plus être envisagé comme un simple support d'apprentissage technique. L'hypothèse initiale, qui postulait qu'il constitue à la fois un révélateur et un levier de développement des compétences psychosociales chez les élèves de Seconde professionnelle NJPF, se trouve globalement confirmée, mais au prix d'un déplacement du regard.

En effet, les situations observées montrent avec netteté que le chantier agit d'abord comme un espace de mise à nu. Là où la classe permet parfois de masquer certaines difficultés, le travail en situation réelle les rend immédiatement visibles : organisation incertaine, difficulté à anticiper, dépendance à l'enseignant, retrait face à l'action, ou encore incapacité à inscrire son geste dans une dynamique collective. Ces manifestations ne relèvent pas d'un déficit technique à proprement parler, mais d'un ensemble de fragilités cognitives, sociales et émotionnelles qui conditionnent directement la possibilité d'agir. Le chantier apparaît ainsi comme un révélateur puissant des compétences psychosociales, au sens où il expose les élèves à des exigences concrètes qui ne peuvent être contournées.

Dans le même temps, les résultats confirment que ces situations ne se limitent pas à une fonction diagnostique. Le chantier constitue également un cadre potentiel d'apprentissage de ces compétences, à condition qu'il fasse l'objet d'un accompagnement pédagogique ajusté. Contrairement à une idée implicite selon laquelle l'expérience suffirait à produire de l'apprentissage, l'analyse montre que les compétences psychosociales ne se développent pas spontanément. Elles émergent dans des conditions spécifiques : explicitation des attentes, structuration du collectif, accompagnement des moments d'entrée dans l'action, et mise en mots a posteriori des situations vécues. Autrement dit, le chantier ne produit pas en lui-même des apprentissages psychosociaux ; il en crée les conditions de possibilité. Ainsi, le chantier apparaît moins comme un dispositif produisant mécaniquement des apprentissages psychosociaux que comme un espace pédagogique où les compétences psychosociales deviennent visibles, mobilisables et potentiellement transformables à travers l'expérience collective et l'accompagnement éducatif.

Cette articulation entre révélation et apprentissage permet également de répondre à la deuxième hypothèse du travail, relative au rôle des compétences psychosociales dans la sécurité. Les observations mettent en évidence un écart constant entre la connaissance des règles et leur mise en œuvre effective, confirmant que la sécurité ne peut être réduite à un ensemble de consignes à appliquer. Elle repose sur des capacités à anticiper, à communiquer, à se réguler et à prendre en compte les autres, qui relèvent pleinement du champ des compétences psychosociales . Celles-ci apparaissent dès lors non comme un complément, mais comme une condition du travail sécurisé.

En revanche, la troisième hypothèse, qui mobilisait la sociologie rurale comme cadre explicatif des comportements observés, doit être nuancée. Si cette approche a permis de complexifier la lecture des situations et d'éviter une interprétation strictement déficitaire des attitudes des élèves, elle ne permet pas d'établir un lien direct et systématique entre appartenance rurale et expression des compétences psychosociales. Les comportements observés semblent relever de facteurs plus imbriqués, mêlant trajectoires individuelles, dynamiques de groupe et caractéristiques propres à l'adolescence. La sociologie rurale apparaît ainsi davantage comme un outil heuristique que comme un cadre explicatif stabilisé.

Au-delà de la validation partielle des hypothèses, ce travail met en évidence un élément qui n'avait pas été anticipé dans les questions initiales : le rôle du rapport au « dehors ». Les situations de chantier, par leur inscription dans un environnement ouvert et concret, semblent engager les élèves dans une relation particulière au réel, au corps et au milieu. Cette dimension apparaît comme un facteur structurant de l'engagement, mais n'a pu être explorée pleinement dans le cadre de cette recherche. Elle constitue, à ce titre, une piste de réflexion importante.

Ainsi, ce mémoire ne conduit pas à une redéfinition des objectifs de l'enseignement technique, mais à une transformation du regard porté sur les situations d'apprentissage. Il invite à considérer que les difficultés rencontrées par les élèves ne relèvent pas uniquement d'un manque de savoir-faire, mais d'un déficit dans les conditions mêmes de l'entrée dans l'activité. Dans cette perspective, les compétences psychosociales ne constituent pas un objet pédagogique supplémentaire, mais un socle implicite qu'il s'agit de rendre opérant dans l'action.

En ce sens, le chantier apparaît comme un espace pédagogique singulier, à la fois exigeant et révélateur, où se joue bien davantage que l'acquisition de gestes techniques : une confrontation au réel, au collectif et à soi-même. C'est dans cette tension, entre faire et être, que se dessine peut-être l'une des fonctions essentielles de l'enseignement professionnel aujourd'hui.

BIBLIOGRAPHIE

Alpe, Y. (2012). Contexte territorial et organisation scolaire : l'école rurale française, de l'idéalisation à la stigmatisation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(2), 213-231. doi:10.25656/01:10050

Alpe, Y., & Barthès, A. (2014). Les élèves ruraux face à la stigmatisation des territoires. *Agora débats/jeunesses*, 68, 7-23. doi:10.3917/agora.068.0007

Amsellem-Mainguy, Y. (2018). *Jeunesses rurales*. Paris : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.

Amsellem-Mainguy, Y. (2019). *Jeunesses rurales : contraintes et aspirations*. Paris : INJEP.

Bouquet, B., & Dubéchot, P. (2018). Quelques enjeux autour des territoires ruraux. *Vie sociale*, 22, 13-31. doi:10.3917/vsoc.182.0013

Budex, C. (2024). Le développement des compétences psychosociales (CPS) et la pratique de la philosophie avec les enfants et les adolescents : quels liens, quels enjeux, quelles modalités de mise en œuvre ? *Diotime, Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, 96. En ligne https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/096/016/

Cultures&Santé. (2016). *Compétences psychosociales des adultes et promotion de la santé*. Bruxelles : Cultures&Santé.

David, O. (2014). Le temps libre des jeunes ruraux : des pratiques contraintes par l'offre de services et d'activités de loisirs. *Territoire en mouvement*, 22, 82-97. doi:10.4000/tem.2423

DGER/SDPFE/2021-216. (2021). *Mise en œuvre de la promotion de la santé dans les établissements d'enseignement et de formation agricoles*. Paris : Ministère de l'Agriculture.

DGER/SDPFE/2024-345. (2024). *Séminaire de travail sur la mise en œuvre du stage collectif Valorisation du vécu en milieu professionnel (VVMP), dans une démarche d'éducation aux risques professionnels*. Paris : Ministère de l'Agriculture.

Espinassous, L. (2024). *Besoin de nature : comprendre ce qui nous relie au vivant*. Hesse.

Inspection de l'Enseignement Agricole. (2022). *Accompagnement des apprenants au développement de compétences psychosociales : commentaires et recommandations pédagogiques*. Paris : Ministère de l'Agriculture.

Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. (2024). *Mission sur les compétences psychosociales en lycée professionnel*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

Instruction interministérielle n° DGS/SP4/DGCS/DGESCO/DJEPVA/DS/DGEFP/DPJJ/DGESIP/DGER/2022/131 du 19 août 2022 relative à la stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes – 2022-2037. (2022).

Laferté, G. (2014). Des études rurales à l'analyse des espaces sociaux localisés. *Sociologie*, 5(4), 423-439. doi:10.3917/socio.054.0423

Lemêtre, C., & Orange, S. (2016). Jeunesses rurales – jeunesses ordinaires. *Savoir/Agir*, 37, 9-13. doi:10.3917/sava.037.0009

Mannaerts, D. (2019). Compétences psychosociales et santé des adultes dans un contexte d'inégalités : partage d'une démarche éducative. *L'Observatoire*, 99, 9-11.

Marshall, E. (2006). *Les spécificités de l'enseignement technique agricole : comment les définir, comment les maintenir ?* Toulouse : École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole.

Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire. (2022). *Référentiel de formation : classe de seconde professionnelle Nature-jardin-paysage-forêt*. Paris : Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire.

Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire. (2024). *Portrait de l'enseignement agricole : édition 2024*. Paris : Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire.

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Organisation mondiale de la santé. (1993). *Life skills education in schools*. Genève : OMS.

Pinel, L. (2020). Études, emploi, ressources : les jeunes ruraux sont-ils différents des jeunes urbains ? *Études et Résultats*, 1155. Paris : DREES.

Promotion Santé Île-de-France. (2022). *Compétences psychosociales : ressources et repères pour l'intervention*. En ligne https://www.promotion-sante-idf.fr/

Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible* (O. Mannoni, Trad.). Paris : La Découverte.

Sandon, A. (2014). *Compétences psychosociales et promotion de la santé* (Dossier technique n° 5). Dijon : IREPS Bourgogne.

Santé publique France. (2022). *Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes : synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021*. Saint-Maurice : Santé publique France.

Vignoli, E., & Mallet, P. (2012). Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel : structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 249-282.

ANNEXES

TABLEAU DES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES (CPS)

CATÉGORIES	CPS GÉNÉRALES	CPS SPÉCIFIQUES
COMPÉTENCES COGNITIVES	Avoir conscience de soi	• Connaissance de soi (forces et limites, buts, valeurs, discours interne, etc.). • Savoir penser de façon critique (biais cognitifs, influences, etc.). • Capacité d'auto-évaluation positive. • Capacité d'attention à soi (ou pleine conscience).
	Capacité de maîtrise de soi	• Capacité à gérer ses impulsions. • Capacité à atteindre ses buts (définition, planification, mise en oeuvre, etc.).
	Prendre des décisions constructives	• Capacité à faire des choix responsables. • Capacité à résoudre des problèmes de façon créative.
COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES	Avoir conscience de ses émotions et de son stress	• Comprendre les émotions et le stress. • Identifier ses émotions et son stress.
	Réguler ses émotions	• Exprimer ses émotions de façon positive. • Gérer ses émotions (notamment les émotions difficiles : colère, anxiété, tristesse, etc.).
	Gérer son stress	• Réguler son stress au quotidien. • Capacité à faire face en situation d'adversité.
COMPÉTENCES SOCIALES	Communiquer de façon constructive	• Capacité d'écoute empathique. • Communication efficace.
	Développer des relations constructives	• Développer des liens sociaux (aller vers l'autre, entrer en relation, nouer des amitiés, etc.). • Développer des attitudes et comportements prosociaux (acceptation, collaboration, coopération, entraide, etc.).
	Résoudre des difficultés	• Savoir demander de l'aide. • Capacité d'assertivité et de refus. • Résoudre des conflits de façon constructive.

Tableau réalisé à partir du document Santé publique France, "Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes", p.16

https://babaoo.com/le-mag/competences-psychosociales

babaoo.com

Annexe 2 : Grille d'observation des CPS en chantier

Observation	Catégorie CPS	Capacité générale	Capacité spécifique	Modalité
Observations de terrain : description factuelle d'un élément observable pendant la séance, relatif à l'expression ou l'absence de CPS	*Compétence Cognitive, émotionnelles ou sociales*	*Capacités générales détaillé en Annexe1, a adapter au contexte si besoin*	*Capacités générales détaillé en Annexe1, a adapter au contexte si besoin*	*On donne ici les modalité d'expression ou d'absence de CPS :* *- mise en oeuvre franche -* *carence franche -* *expression directe -* *expression indirecte -* *inhibition protectrice*
…	…	…	…	…
…	…	…	…	…
…	…	…	…	…

Annexe 3 : Guide d'entretien collectif – Perception des chantiers par les élèves

1. Représentation du chantier

- Pour vous, c'est quoi un chantier dans la formation NJPF ?
- Comment vous vous sentez en général pendant un chantier (à l'aise, stressé, motivé, fatigué, autre)
- Est-ce que vous diriez que le chantier est différent des cours en salle ? Si oui, en quoi ?

2. Place dans le groupe et fonctionnement collectif

- Sur un chantier, comment ça se passe entre vous, dans le groupe ?
- Est-ce que certains prennent plus facilement des initiatives que d'autres ?
- Est-ce que c'est facile pour chacun de trouver sa place dans le groupe ?
- Quand un élève ne sait pas trop faire quelque chose sur le chantier, qu'est-ce qui se passe en général ?

3. Évolution personnelle et confiance

- Depuis le début de l'année, est-ce que vous avez l'impression d'avoir changé sur les chantiers ?
- Est-ce que certains gestes ou certaines situations vous paraissaient difficiles au début et vous semblent plus accessibles aujourd'hui ?
- Est-ce que vous vous sentez plus en confiance qu'au début de l'année ? Pourquoi ?

4. Organisation, anticipation et gestion du travail

- Aujourd'hui, quand vous arrivez sur un chantier, est-ce que vous savez plus facilement quoi faire qu'au début ?
- Est-ce que vous pensez davantage au matériel, aux outils, à l'organisation du travail qu'en début d'année ?
- Est-ce que vous avez l'impression de mieux vous organiser avec le temps, ou pas vraiment ?

5. Règles, sécurité et responsabilités

- Comment vous percevez les règles de sécurité sur les chantiers ?
- Est-ce que votre regard sur la sécurité a évolué depuis le début de l'année ?
- Quand vous pensez à la sécurité, est-ce que vous pensez surtout à vous, aux autres, ou aux deux ?

6. Image renvoyée et posture sur le chantier

- Sur les chantiers, certaines attitudes peuvent donner une image particulière (être très impliqué, attendre, plaisanter, se coucher dans le talus, se mettre en retrait). Est-ce que vous avez l'impression de renvoyer une image par vos comportements ?
- Est-ce que vous vous êtes déjà demandé quelle image vous donnez aux enseignants, aux partenaires extérieurs ou aux adultes présents sur les chantiers ?
- Est-ce que cette image est quelque chose qui vous importe, ou pas spécialement ?

7. Sentiment de professionnalisation

- Est-ce que vous avez l'impression d'être dans une formation vraiment professionnalisante ?
- Sur les chantiers, est-ce que vous avez parfois le sentiment de « faire pro », ou au contraire pas du tout ?
- Est-ce que vous pensez renvoyer, individuellement ou collectivement, une image de professionnels en devenir ?
- Est-ce que vous vous sentez, sur les chantiers, un peu plus adultes que dans d'autres moments de la formation ?

8. Bilan réflexif

- Selon vous, qu'est-ce que les chantiers vous apportent réellement ?
- Est-ce que ça vous apprend seulement des gestes techniques ou aussi autre chose ?
- Est-ce que les chantiers vous aident, d'une certaine manière, à mieux vous connaître ?
- Est-ce qu'il y a quelque chose que vous avez compris sur vous-mêmes grâce aux chantiers, même si ce n'est pas facile à expliquer ?

Annexe 4 : Guide d'entretien enseignant

Chantier, compétences psychosociales, posture enseignante et socialisation rurale

1. Représentation du chantier et finalités pédagogiques - Comprendre la place du chantier dans la formation et son rôle éducatif global.

- Pour vous, qu'est-ce qu'un chantier dans la formation NJPF ?
- Quels sont, selon vous, les objectifs principaux d'un chantier ?
- Est-ce que vous diriez que le chantier vise prioritairement l'apprentissage technique, ou aussi des dimensions plus larges (comportementales, sociales, professionnelles) ?
- Qu'est-ce que le chantier permet de travailler que les cours en salle ne permettent pas ?

2. Place des compétences psychosociales dans votre pratique - Identifier le degré d'intentionnalité pédagogique autour des CPS.

- Quand on parle d'autonomie, d'initiative, de coopération, de respect des règles, est-ce que ce sont des dimensions auxquelles vous pensez explicitement en chantier ?
- Est-ce que vous diriez que vous travaillez ces compétences volontairement, ou plutôt de manière indirecte ?
- Le terme de « compétences psychosociales » fait-il sens pour vous dans votre pratique quotidienne ?
- Selon vous, est-ce que le développement de ces compétences relève pleinement du rôle de l'enseignant d'aménagement ?

3. Autonomie, initiative et mise en action : lecture pédagogique - Croiser le regard enseignant avec les observations et le discours élève.

- Comment percevez-vous l'autonomie des élèves sur les chantiers ?
- Est-ce qu'ils prennent facilement des initiatives ?
- Observez-vous des moments d'attente, de retrait ou de passivité ?

- Comment interprétez-vous ces attitudes ?
    - manque d'envie ? peur de l'erreur ? besoin d'un cadre fort ?
- Selon vous, qu'est-ce qui freine le plus la prise d'initiative chez ces élèves ?

4. Sécurité : normes connues, pratiques fragiles - Analyser la sécurité comme indicateur de CPS et de professionnalité.

- Comment travaillez-vous la sécurité sur les chantiers ?
- Les élèves connaissent-ils les règles, selon vous ?
- Avez-vous le sentiment que ces règles sont intégrées dans les gestes, ou restent dépendantes du rappel ?
- Observez-vous un écart entre le discours des élèves sur la sécurité et leurs pratiques réelles ?
- Comment expliquez-vous cet écart ?

5. Image professionnelle et posture observable - Comprendre la professionnalité comme posture en construction.

- Quelle image les élèves vous renvoient-ils globalement sur les chantiers ?
- Est-ce une image plutôt professionnelle, plutôt scolaire, ou intermédiaire ?
- Certaines postures (attente, plaisanterie, retrait) vous interrogent-elles ?
- Pensez-vous que les élèves ont conscience de l'image qu'ils renvoient à des partenaires extérieurs ?
- Pour vous, qu'est-ce qui fait qu'un élève « fait pro » sur un chantier ?

6. Entrée spécifique : sociologie rurale et socialisation des élèves

Interroger l'influence de l'origine majoritairement rurale sur les comportements observés.

- La majorité des élèves de cette classe est issue de milieux ruraux. Est-ce que c'est quelque chose que vous percevez comme influençant leur manière d'être sur les chantiers ?

- Observez-vous chez ces élèves un rapport particulier :
    - au travail physique ? à l'effort ? à l'autorité ? à la prise d'initiative ?
- Avez-vous le sentiment que certains élèves sont à l'aise dans l'exécution, mais plus en difficulté lorsqu'il s'agit de décider, d'anticiper ou de s'exposer ?
- Pensez-vous que leur socialisation (familiale, rurale, professionnelle) valorise davantage :
    - le « faire » que le « dire » ? l'obéissance que l'initiative ? la prudence que la prise de risque ?

7. Ruralité, initiative et peur de l'erreur - Approfondir les mécanismes d'inhibition observés.

- Est-ce que vous avez l'impression que certains élèves hésitent à agir par peur de « mal faire » ?
- Selon vous, cette peur est-elle plutôt :
    - technique (se tromper) ? sociale (être jugé, se rendre visible) ?
- Pensez-vous que, dans certains milieux ruraux, « ne pas se faire remarquer » puisse être une stratégie apprise ?
- Comment cela se traduit-il concrètement sur les chantiers ?

8. Forces du groupe et ressources liées à la ruralité - Eviter une lecture déficitaire de la ruralité.

- À l'inverse, voyez-vous des forces liées à cette origine rurale ?
- Par exemple : endurance physique ? familiarité avec l'extérieur ? solidarité implicite ? acceptation du travail difficile ?
- À quels moments ces ressources deviennent-elles visibles sur les chantiers ?
- Comment vous appuyez-vous, consciemment ou non, sur ces ressources dans votre encadrement ?

9. Difficultés professionnelles rencontrées par l'enseignant -Comprendre les tensions vécues par l'enseignant.

- Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez sur les chantiers ?
- Avez-vous parfois le sentiment de devoir :
    - relancer sans cesse ? sécuriser en permanence ? porter l'organisation seul ?
- Est-ce que cette posture est tenable sur la durée ?

10. Besoins, manques et reconnaissance institutionnelle - Faire émerger les besoins professionnels.

- De quoi auriez-vous besoin pour mieux travailler ces dimensions (autonomie, CPS, posture pro) ?
- Est-ce que ces enjeux sont suffisamment reconnus par l'institution ?
- Vous sentez-vous légitime pour travailler explicitement ces dimensions avec les élèves ?
- Qu'est-ce qui vous aiderait concrètement ?

11. Projection et leviers d'évolution - Ouvrir sans prescrire.

- Pensez-vous que le chantier pourrait devenir un espace plus explicite d'apprentissage des CPS ?
- À quelles conditions ?
- Selon vous, qu'est-ce qui aiderait les élèves à franchir un cap vers une posture plus autonome et professionnelle ?
- Le fait de verbaliser davantage ces enjeux vous paraît-il pertinent ou risqué ?

Clôture : Y a-t-il un point important que nous n'avons pas abordé ? Une chose que vous vivez sur les chantiers mais qui reste invisible de l'extérieur ?

Annexe 5 : Résultats bruts des observations de terrain

Chantier Saint-Flour 1

Observation	Catégorie CPS	Capacité générale	Capacité spécifique	Modalité
Réaction verbale « Arf ! »	Émotionnelle	Réguler ses émotions	Expression émotionnelle	Expression directe
Multiples rappels de consignes	Cognitive	Maîtrise de soi	Attention	Carence franche
Consignes non intégrées	Cognitive	Prendre des décisions constructives	Attention	Carence franche
Cadenas non fonctionnels, matériel perdu	Cognitive	Atteindre ses buts	Organisation	Carence franche
Non-entrée spontanée au vestiaire	Sociale	Relations constructives	Respect du cadre collectif	Carence franche
Attente passive au vestiaire	Cognitive	Atteindre ses buts	Initiative	Inhibition protectrice
Répétition des consignes de sécurité	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Élève dit s'être fait voler ses bottes	Sociale	Communiquer	Communication efficace	Expression directe
Bottes retrouvées par l'enseignant	Cognitive	Avoir conscience de soi	Auto-évaluation	Carence franche
Élève ne demande pas réparation casier	Sociale	Résoudre des difficultés	Demande d'aide	Inhibition protectrice
Constat de carences avant chantier	Cognitive	Avoir conscience de soi	Auto-évaluation	Carence franche
Élève ne veut pas déranger l'enseignant	Émotionnelle	Réguler ses émotions	Gestion du stress	Inhibition protectrice
Aucun crayon ni tablette	Cognitive	Atteindre ses buts	Anticipation	Carence franche
Élève demande s'il doit utiliser tablette	Cognitive	Prendre des décisions	Choix responsables	Expression directe
Regroupement à l'atelier	Sociale	Relations constructives	Coopération	Expression indirecte
Travaux précédents remis	Cognitive	Avoir conscience de soi	Auto-évaluation	Expression directe
Besoin d'écrire sans matériel	Cognitive	Atteindre ses buts	Organisation	Carence franche
Répartition en deux groupes	Sociale	Coopération	Organisation collective	Mise en œuvre franche
Choix du groupe plantation	Cognitive	Prendre des décisions	Choix responsables	Mise en œuvre franche
Conditions météo identifiées	Cognitive	Avoir conscience de soi	Prise en compte contexte	Expression indirecte
Chargement matériel remorque	Sociale	Coopération	Entraide	Expression indirecte
Initiative de fermer la porte	Sociale	Prosocialité	Responsabilité collective	Mise en œuvre franche
Jeux avec l'eau	Émotionnelle	Réguler ses émotions	Gestion impulsions	Carence franche
Groupe de quatre s'amuse avec l'eau	Émotionnelle	Réguler ses émotions	Autocontrôle	Carence franche
Élève mouillé	Sociale	Relations constructives	Respect d'autrui	Carence franche
Travail du sol déjà réalisé	Cognitive	Avoir conscience de soi	Lecture situation	Expression indirecte
Élèves expliquent plantation	Sociale	Communiquer	Transmission	Expression directe
Chantier sur exploitation du lycée	Cognitive	Avoir conscience de soi	Compréhension cadre	Expression indirecte
Déplacement autonome à pied	Cognitive	Atteindre ses buts	Autonomie	Mise en œuvre franche
Cris, chants, bousculades	Émotionnelle	Réguler ses émotions	Gestion excitation	Carence franche
Aucun échange sur travail à venir	Sociale	Communiquer	Communication efficace	Carence franche
Bonne cohésion de groupe	Sociale	Relations constructives	Liens sociaux	Mise en œuvre franche
Ambiance joyeuse mais dissipée	Émotionnelle	Réguler ses émotions	Régulation collective	Expression indirecte

Posture d'attente sur site	Cognitive	Atteindre ses buts	Mise en action	Inhibition protectrice
Délai avant mise au travail	Cognitive	Maîtrise de soi	Mobilisation	Inhibition protectrice
Présentation plan plantation	Sociale	Communiquer de façon constructive	Communication efficace	Mise en œuvre franche
Question sur bracelet	Cognitive	Avoir conscience de soi	Curiosité fonctionnelle	Expression directe
Trois élèves désignés	Social	Coopération	Responsabilisation	Expression directe
Deux élèves restent passifs	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Engagement	Inhibition protectrice
Un élève explique réellement	Social	Communication	Transmission	Mise en œuvre franche
Deux discutent pendant la démonstration	Émotionnel	Réguler ses émotions	Attention	Carence franche
Écoute globale	Social	Communication	Écoute	Expression indirecte
Difficulté à nommer la cuvette	Cognitif	Avoir conscience de soi	Connaissances	Carence franche
Bloc chantier oublié	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Organisation	Carence franche
Travail en binômes	Social	Coopération	Collaboration	Mise en œuvre franche
Recherche autonome du matériel	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Initiative	Mise en œuvre franche
Bêche oubliée 20 minutes	Cognitif	Avoir conscience de soi	Attention	Carence franche
Difficulté à reconnaître les espèces	Cognitif	Résoudre des problèmes	Analyse	Carence franche
Vérification des espèces avant la plantation	Cognitif	Résoudre des problèmes	Vérification	Mise en œuvre franche
Vérification par l'enseignant	Social	Communication	Feedback	Expression directe

Cuvette ronde au lieu de carrée	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Application des instructions	Carence franche
Éclabousse involontairement un camarade	Social	Relations constructives	Respect d'autrui	Carence franche
Marche sur un plant	Cognitif	Choix responsables	Vigilance	Carence franche
Binôme très lent	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Efficacité	Carence franche
Travail assis dans la terre	Cognitif	Maîtrise de soi	Posture appropriée	Carence franche
Difficulté à comprendre des instructions simples	Cognitif	Prendre des décisions	Intégration des règles	Carence franche
Postures inappropriées fréquentes	Cognitif	Maîtrise de soi	Ajustement corporel	Carence franche
Gestion des emplacements vides	Cognitif	Résoudre des problèmes	Organisation spatiale	Carence franche
Arbres laissés en zone de passage	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Jeu avec les vers de terre	Émotionnel	Réguler les émotions	Impulsivité	Défaillance claire
Élève se plaint du dos	Émotionnel	Conscience des émotions	Identification du malaise	Expression directe
Élève sans gants	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Défaillance claire
Mauvaise gestion des bambous	Cognitif	Résolution de problèmes	Organisation	Défaillance claire
Trou hors de l'alignement	Cognitif	Prise de décision	Pertinence	Défaillance claire
Absence de vérification de l'implantation	Cognitif	Conscience de soi	Autocontrôle	Défaillance claire
Bidons oubliés	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Anticipation	Défaillance claire
Incompréhension des instructions pour les bidons	Cognitif	Communication	Compréhension des instructions	Défaillance claire

Nettoyage prématuré des outils	Cognitif	Prise de décision	Priorisation	Défaillance claire
Élève interpelle la voisine	Social	Communication	Interaction sociale	Expression directe
Reprise collective dans le rire	Émotionnel	Réguler les émotions	Dérivation ludique	Expression indirecte
Cris du nom de l'observateur	Émotionnel	Réguler les émotions	Excitation	Défaillance claire
Arrêt du travail en autonomie	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Persévérance	Inhibition protectrice
Élève allongé par terre	Cognitif	Maîtrise de soi	Engagement	Inhibition protectrice
Lancer de mottes	Émotionnel	Réguler les émotions	Impulsivité	Défaillance claire
Binôme poursuit avec un plan	Cognitif	Résolution de problèmes	Stratégie	Mise en œuvre claire
Deux élèves inactifs	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Initiative	Inhibition protectrice
Travail insuffisamment contrôlé	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Efficacité	Défaillance claire
Arbres plantés de travers	Cognitif	Prise de décision	Application technique	Défaillance claire
Cuvettes comme bacs à sable	Émotionnel	Réguler les émotions	Contrôle ludique	Défaillance claire
Arrêt spontané avant midi	Cognitif	Maîtrise de soi	Persévérance	Inhibition protectrice
Outils laissés au sol	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Défaillance claire
Élèves appuyés sur la remorque	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Engagement	Inhibition protectrice
Élève repris pour jeu	Social	Résolution des conflits	Acceptation des règles	Expression directe
Rendement faible	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Efficacité	Défaillance claire
Déplacements inefficaces	Cognitif	Résolution de problèmes	Optimisation	Défaillance claire
Départ sans rangement	Social	Responsabilité collective	Respect du cadre	Défaillance claire
Rangement imposé par les enseignants	Social	Coopération	Responsabilisation	Expression directe
Oubli des bottes à la fenêtre	Cognitif	Conscience de soi	Vigilance	Défaillance claire

Chantier Saint-Flour 2

Observation	Catégorie CPS	Capacité générale	Capacité spécifique	Modalité
Présence d'un intervenant ONF	Cognitive	Avoir conscience de soi	Compréhension du cadre	Expression indirecte
Groupe de 14 élèves	Sociale	Relations constructives	Appartenance au groupe	Expression indirecte
Briefing en salle	Sociale	Communiquer de façon constructive	Communication efficace	Mise en œuvre franche
Passage au vestiaire	Cognitive	Atteindre ses buts	Organisation	Expression indirecte
Chargement partiel du matériel	Cognitive	Atteindre ses buts	Planification	Carence franche
Préparation anticipée enseignants	Cognitive	Atteindre ses buts	Anticipation	Expression indirecte
Cinq élèves en retard	Cognitive	Maîtrise de soi	Gestion du temps	Carence franche
Deux élèves s'excusent	Sociale	Communiquer	Assertivité	Expression directe
Trois élèves ne justifient pas	Sociale	Communiquer	Communication adaptée	Carence franche
Retards récurrents signalés	Cognitive	Avoir conscience de soi	Auto-évaluation	Expression directe
Majorité sait où elle va	Cognitive	Avoir conscience de soi	Compréhension des objectifs	Mise en œuvre franche
Certains ne savent pas	Cognitive	Avoir conscience de soi	Repérage du sens	Carence franche
Recontextualisation du chantier	Sociale	Communiquer	Clarification	Mise en œuvre franche
Compréhension après rappel	Cognitive	Avoir conscience de soi	Intégration cognitive	Expression indirecte

Mise en avant règles sécurité	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Mise en œuvre franche
Rappel casque obligatoire	Cognitive	Choix responsables	Prévention du risque	Mise en œuvre franche
Rappel EPI adaptés	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Mise en œuvre franche
Énumération des risques	Cognitive	Avoir conscience de soi	Conscience du danger	Expression directe
Énoncé règles sécurité	Cognitive	Choix responsables	Respect des règles	Mise en œuvre franche
Gestion type entreprise	Sociale	Relations constructives	Cadre professionnel	Expression directe
Groupe va chercher le repas	Sociale	Coopération	Répartition des rôles	Mise en œuvre franche
Questions répétées EPI	Cognitive	Avoir conscience de soi	Intégration des consignes	Carence franche
Question gilet HV	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Expression directe
Deux élèves passifs au vestiaire	Cognitive	Atteindre ses buts	Initiative	Inhibition protectrice
Élèves appuyés sur le radiateur	Cognitive	Maîtrise de soi	Mise en action	Inhibition protectrice
Jeux sexuels	Émotionnelle	Réguler ses émotions	Gestion des impulsions	Carence franche
Initiatives ludiques isolées	Sociale	Coopération	Engagement collectif	Expression indirecte
Dispute rangement EPI	Sociale	Résoudre les difficultés	Gestion des conflits	Expression directe
Rangement anarchique	Cognitive	Atteindre ses buts	Organisation	Carence franche
Coffre mal fermé	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Refaire le rangement	Cognitive	Résoudre les problèmes	Ajustement	Expression indirecte

Tentative d’attelage	Cognitif	Atteindre ses buts	Initiative	Expression directe
Ne sait pas roue jockey	Cognitif	Avoir conscience de soi	Limites compétences	Carence franche
Déclare savoir faire	Cognitif	Avoir conscience de soi	Auto-évaluation biaisée	Expression directe
Second élève réussit	Cognitif	Résoudre des problèmes	Apprentissage	Mise en œuvre franche
Frein non mis	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Chaîne sécurité absente	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Branchement feux	Cognitif	Atteindre ses buts	Autonomie	Mise en œuvre franche
Câble non sécurisé	Cognitif	Choix responsables	Anticipation risque	Carence franche
Observateurs passifs	Social	Coopération	Participation	Inhibition protectrice
Question matériel préparé	Cognitif	Avoir conscience de soi	Compréhension cadre	Expression directe
Listing fait par enseignants	Social	Coopération	Responsabilisation	Carence franche
Marche d’approche	Cognitif	Atteindre ses buts	Endurance	Expression indirecte
Groupe disloqué	Social	Coopération	Cohésion	Carence franche
Arrivées très en avance	Cognitif	Maîtrise de soi	Gestion rythme	Mise en œuvre franche
D’autres traînent	Cognitif	Maîtrise de soi	Gestion rythme	Carence franche
Enseignant va chercher matériel	Social	Coopération	Dépendance	Carence franche
Plein fait par enseignant	Social	Coopération	Responsabilité	Carence franche
Élèves assis sur talus	Cognitif	Atteindre ses buts	Initiative	Inhibition protectrice

Aucune aide spontanée	Social	Prosocialité	Entraide	Carence franche
Relance nécessaire	Cognitif	Maîtrise de soi	Mise en action	Inhibition protectrice
Casques après rappel	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Expression indirecte
Répartition groupes travail	Social	Coopération	Organisation collective	Mise en œuvre franche
Tronçonneur sans chaussures	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Oubli constaté tard	Cognitif	Avoir conscience de soi	Vigilance	Carence franche
Consignes déjà données	Cognitif	Avoir conscience de soi	Intégration règles	Carence franche
Trois travaillent sur six	Social	Coopération	Engagement	Expression indirecte
Trois restent passifs	Cognitif	Atteindre ses buts	Initiative	Inhibition protectrice
Propos grossiers	Émotionnel	Réguler ses émotions	Contrôle verbal	Carence franche
Difficulté organisation branches	Cognitif	Résoudre des problèmes	Organisation	Carence franche
Tas successifs inutiles	Cognitif	Résoudre des problèmes	Stratégie	Carence franche
Allers-retours inutiles	Cognitif	Résoudre des problèmes	Anticipation	Carence franche
Crochet mal utilisé	Cognitif	Avoir conscience de soi	Maîtrise technique	Carence franche
Aucun partage spatial	Social	Coopération	Coordination	Carence franche
Regroupement même endroit	Social	Coopération	Répartition rôles	Carence franche
Casser branches à la main	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Outils non utilisés	Cognitif	Résoudre des problèmes	Mobilisation ressources	Carence franche

Demande d'utilisation de la scie	Sociale	Demander de l'aide	Communication	Expression directe
Attente avant d'agir	Cognitive	Maîtrise de soi	Autonomie	Inhibition protectrice
Persistance de l'erreur	Cognitive	Conscience de soi	Auto-régulation	Carence manifeste
Tronçon sans protection auditive	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Carence manifeste
Proposition de sécateur	Cognitive	Résolution de problèmes	Initiative	Mise en œuvre manifeste
Débroussailleuse sans avancer	Cognitive	Conscience de soi	Ajustement moteur	Carence manifeste
Démonstration sans effet	Cognitive	Conscience de soi	Intégration	Carence manifeste
Coupe de mauvaise végétation	Cognitive	Prise de décision	Pertinence	Carence manifeste
Amélioration de l'organisation	Cognitive	Résolution de problèmes	Ajustement	Expression indirecte
Chaîne plus cohérente	Sociale	Coopération	Coordination	Expression indirecte
Nouvelle reprise par l'enseignant	Cognitive	Conscience de soi	Persistance de l'erreur	Carence manifeste
Sens de la lame inversé	Cognitive	Conscience de soi	Compréhension technique	Carence manifeste
Désaccord verbal	Sociale	Résolution de conflits	Gestion des désaccords	Expression directe
Deux rappels nécessaires	Cognitive	Conscience de soi	Intégration lente	Carence manifeste
Comparaison DDE	Sociale	Communication	Expression verbale	Expression directe
Geste correct après correction	Cognitive	Atteindre ses objectifs	Apprentissage	Expression indirecte
Persistance de l'erreur	Cognitive	Conscience de soi	Auto-régulation	Carence manifeste

Scie utilisée comme machette	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Carence manifeste
Demande de consignes supplémentaires	Cognitive	Conscience de soi	Mémorisation	Carence manifeste
Scie laissée au sol	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Carence manifeste
Ébranchage inutile	Cognitive	Prise de décision	Pertinence	Carence manifeste
Respect des distances de sécurité	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Mise en œuvre manifeste
Mauvaise maîtrise du frein de chaîne	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Carence manifeste
Pantalon à l'envers	Cognitive	Conscience de soi	Vigilance	Carence manifeste
Signalement du risque de chute	Sociale	Prosocialité	Prévention	Mise en œuvre manifeste
Désorganisation à nouveau	Cognitive	Résolution de problèmes	Maintien de l'organisation	Carence manifeste
Déplacements inefficaces	Cognitive	Résolution de problèmes	Optimisation	Carence manifeste
Absence de chaîne humaine	Sociale	Coopération	Coordination	Carence manifeste
Deuxième pantalon à l'envers	Cognitive	Conscience de soi	Vigilance	Carence manifeste
Élèves non valorisés	Sociale	Relations constructives	Reconnaissance	Carence manifeste
Zone non vérifiée	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Carence manifeste
Passage sous un arbre	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Carence manifeste
Tronçon sans protections	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Carence manifeste
Refuse de laisser le téléphone	Émotionnel	Réguler les émotions	Frustration	Inhibition protectrice

Refuse d'utiliser le croc	Cognitif	Prendre des décisions	Respect des règles	Défaillance manifeste
Imite un mauvais geste	Social	Apprentissage social	Modélisation	Expression indirecte
Coupe près de la réserve d'eau	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Défaillance manifeste
Planche tombe dans l'eau	Cognitif	Être conscient de soi	Anticipation	Défaillance manifeste
Latence de compréhension du croc	Cognitif	Être conscient de soi	Apprentissage	Défaillance manifeste
Enthousiasme pour le repas	Émotionnel	Réguler les émotions	Excitation	Expression indirecte
Ne sait faire que de la restauration rapide	Cognitif	Être conscient de soi	Auto-évaluation	Expression directe
Difficulté à utiliser la bouteille de gaz	Cognitif	Résoudre des problèmes	Technique	Défaillance manifeste
Sur-estime ses compétences	Cognitif	Être conscient de soi	Biais cognitifs	Expression directe
Se souvient de sortir la nourriture	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Organisation	Défaillance manifeste
Le groupe signale la fin de la tâche	Social	Communiquer	Communication efficace	Expression directe
Demande quoi faire ensuite	Social	Demander de l'aide	Orientation	Expression directe
Ne reconnaît pas la « mire »	Cognitif	Être conscient de soi	Connaissances	Défaillance manifeste
L'élève explique la « mire »	Social	Communiquer	Transmission	Mise en œuvre manifeste
Observe la démonstration	Cognitif	Être conscient de soi	Apprentissage	Expression indirecte
L'élève s'allonge	Cognitif	Maîtrise de soi	Engagement	Inhibition protectrice
Difficulté à estimer la hauteur	Cognitif	Résoudre des problèmes	Estimation	Défaillance manifeste

	Problèmes d'hygiène en cuisine	Cognitif	Choix responsables	Hygiène	Défaillance manifeste
	Couvercle piétiné	Cognitif	Choix responsables	Hygiène	Défaillance manifeste
	Mains sales	Cognitif	Choix responsables	Hygiène	Défaillance manifeste
	Difficulté avant le repas	Émotionnel	Réguler les émotions	Anticipation de la frustration	Défaillance manifeste
	Attente passive	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Initiative	Inhibition protectrice
	Ignore les instructions	Cognitif	Choix responsables	Respect des règles	Défaillance manifeste
	Réponse négative reprise	Social	Résoudre des conflits	Acceptation de la correction	Défaillance manifeste
	Machines près de la nourriture	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Défaillance manifeste
	Démonstration suivie	Cognitif	Être conscient de soi	Attention	Expression indirecte
	Élèves couchés	Cognitif	Maîtrise de soi	Engagement	Inhibition protectrice
	Pose des questions pertinentes	Cognitif	Résoudre des problèmes	Analyse	Mise en œuvre manifeste
	Équipement spontané	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Autonomie	Mise en œuvre manifeste
	Pas de rangement pour le pique-nique	Social	Responsabilité collective	Respect du cadre	Défaillance manifeste
	Carter cassé	Cognitif	Conscience de soi	Vigilance	Carence franche
	Aucun aveu	Social	Assertivité	Responsabilité	Carence franche
	Discussion identifier responsable	Social	Résolution de conflits	Responsabilisation	Expression directe

	Annonce évaluation	Cognitif	Atteindre ses buts	Motivation	Expression directe
	Sécurité citée comme critère	Cognitif	Conscience de soi	Priorisation	Expression directe
	Utilisation du terme « sage »	Social	Communication	Représentations	Expression directe
	Absence de référence de performance	Cognitif	Atteindre ses buts	Finalité	Carence franche
	Démarrage lent	Cognitif	Maîtrise de soi	Mobilisation	Inhibition protectrice
	Fonctionnement meilleur	Cognitif	Résolution de problèmes	Ajustement	Expression indirecte
	Consignes mieux intégrées	Cognitif	Conscience de soi	Apprentissage	Expression indirecte
	Performance modérée	Cognitif	Atteindre ses buts	Efficacité	Carence franche
	Difficulté de transition	Cognitif	Maîtrise de soi	Adaptabilité	Carence franche
	Taille malgré consigne	Cognitif	Choix responsables	Respect des règles	Carence franche
	Distances mal respectées	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
	Oubli frein chaîne	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
	Manque de concentration	Émotionnel	Régulation des émotions	Attention	Carence franche
	Faible conscience du risque	Cognitif	Conscience de soi	Perception du danger	Carence franche
	Ramassage négligé	Cognitif	Atteindre ses buts	Priorisation	Carence franche
	Effet cadre évaluatif	Cognitif	Atteindre ses buts	Motivation	Expression indirecte
	Non-reconnaissance des arbres	Cognitif	Conscience de soi	Lecture du terrain	Carence franche

	Attente malgré code couleur	Cognitif	Atteindre ses buts	Autonomie	Inhibition protectrice
	Passage sous l'arbre	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
	Élèves couchés	Cognitif	Maîtrise de soi	Engagement	Inhibition protectrice
	Bidons non mutualisés	Social	Coopération	Mutualisation	Carence franche
	Nettoyage avant coupe	Cognitif	Choix responsables	Initiative	Mise en œuvre franche
	Regarder l'arbre tomber	Cognitif	Conscience de soi	Danger	Carence franche
	Absence de réaction au danger	Cognitif	Conscience de soi	Perception du risque	Carence franche
	Mission changer de roue	Social	Coopération	Responsabilisation	Mise en œuvre franche
	Sérieux et bonne volonté	Émotionnel	Régulation des émotions	Persévérance	Mise en œuvre franche
	Situation individualisée	Social	Relations constructives	Accompagnement	Mise en œuvre franche
	Tâche terminée seul	Cognitif	Atteindre ses buts	Persévérance	Mise en œuvre franche
	Retour et rangement	Social	Responsabilité collective	Organisation	Expression indirecte
	Ambiance de jeu	Émotionnel	Régulation des émotions	Excitation	Expression indirecte
	Peu de matériel déchargé	Cognitif	Atteindre ses buts	Efficacité	Carence franche
	Recadrage par pair	Social	Résolution de conflits	Régulation des pairs	Mise en œuvre franche
	Mise au travail après recadrage	Social	Coopération	Influence positive	Expression indirecte
	Comportement ludique persistant	Émotionnel	Régulation des émotions	Autocontrôle	Carence franche

	Recherche de la trousse de secours	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Expression indirecte
	Attente passive de la majorité	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Initiative	Inhibition protectrice
	L'élève retrouve la trousse	Social	Prosocialité	Responsabilité	Mise en œuvre franche
	Élève moqué	Social	Relations constructives	Respect d'autrui	Carence franche

Chantier Saint-Flour 3

Observation	Catégorie CPS	Capacité générale	Capacité spécifique	Modalité
Les élèves ne savent pas où se déroule le chantier	Cognitive	Être conscient de soi	Compréhension du cadre	Carence franche
Rires à la question de l'enseignant	Émotionnelle	Réguler ses émotions	Gestion de l'excitation	Carence franche
Questions sur le menu	Émotionnelle	Réguler ses émotions	Anticipation de la gratification	Expression directe
Rappel des règles de sécurité et des EPI	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Mise en œuvre franche
Questions répétées sur le sac	Cognitive	Être conscient de soi	Intégration des instructions	Carence franche
Questions répétées sur l'eau	Cognitive	Être conscient de soi	Anticipation des besoins	Carence franche
L'enseignant charge seul	Sociale	Coopération	Partage des responsabilités	Carence franche
L'enseignant fait le plein seul	Sociale	Coopération	Responsabilisation	Carence franche
Déchet présent depuis la séance précédente	Sociale	Responsabilité collective	Respect du cadre	Carence franche
Aucun élève ne ramasse le déchet	Sociale	Prosocialité	Initiative collective	Carence franche
Déchet « pas à eux »	Sociale	Responsabilité collective	Engagement citoyen	Carence franche

Déchet jeté après le délai	Sociale	Prosocialité	Responsabilisation	Expression indirecte
Rappel de la nécessité du sac à chaussures	Cognitive	Atteindre ses objectifs	Anticipation	Expression directe
Six élèves sans sac	Cognitive	Atteindre ses objectifs	Organisation	Carence franche
Matériel préparé à l'avance	Sociale	Coopération	Dépendance	Expression indirecte
Préparation non observable	Cognitive	Atteindre ses objectifs	Autonomie	Carence franche
Bottes EPI laissées devant le vestiaire	Cognitive	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Présentation du maire respectée	Sociale	Communiquer	Respect d'autrui	Mise en œuvre franche
Élève rit pendant le discours	Émotionnelle	Réguler ses émotions	Contrôle comportemental	Carence franche
Élève repris par l'enseignant	Sociale	Résolution des conflits	Acceptation du cadre	Expression directe
Quatre travaillent, les autres attendent	Sociale	Coopération	Engagement	Carence franche
Trois élèves rangent les machines	Sociale	Coopération	Participation	Mise en œuvre franche
Demande d'autorisation pour aller aux toilettes	Sociale	Communiquer	Assertivité	Expression directe
Immobilité sans autorisation	Cognitive	Maîtrise de soi	Autonomie	Inhibition protectrice
Élèves couchés en attente	Cognitive	Maîtrise de soi	Engagement	Inhibition protectrice
Couchés malgré la remarque	Cognitive	Maîtrise de soi	Régulation comportementale	Inhibition protectrice

Non-respect balisage ONF	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Avancée sans repérage tracé	Cognitif	Prendre des décisions	Analyse situation	Carence franche

Progression à quatre pattes	Cognitif	Choix responsables	Lecture du terrain	Carence franche
Mise en attente sans travailler	Cognitif	Atteindre ses buts	Initiative	Inhibition protectrice
Coupe inefficace branche	Cognitif	Résoudre des problèmes	Pertinence geste	Carence franche
Élève se couche pour travailler	Cognitif	Maîtrise de soi	Posture adaptée	Carence franche
Difficulté générale organisation	Cognitif	Résoudre des problèmes	Organisation	Carence franche
Commande partenaires peu claire	Social	Communiquer	Clarification	Expression directe
Informations contradictoires	Cognitif	Avoir conscience de soi	Compréhension cadre	Carence franche
Surcharge de l'enseignant	Social	Coopération	Répartition rôles	Carence franche
Démarrage tronçonneuse à la volée	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Invocation habitude personnelle	Cognitif	Avoir conscience de soi	Biais d'auto-évaluation	Expression directe
Chute rocher sans vérification	Cognitif	Choix responsables	Conscience du danger	Carence franche
« 10 % de pertes »	Cognitif	Avoir conscience de soi	Compréhension règles	Expression directe
Branches sur le passage	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Branches jetées en contrebas	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Discussion prolongée avec le maire	Social	Communiquer	Interaction sociale	Expression directe
Présentation engagée formation	Social	Communiquer	Valorisation de soi	Mise en œuvre franche

Difficulté identifier branches	Cognitif	Résoudre des problèmes	Analyse situation	Carence franche
Coupe branches inutiles	Cognitif	Prendre des décisions	Pertinence	Carence franche
Jet de souche dans la pente	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Stockage non respecté	Cognitif	Choix responsables	Respect consignes	Carence franche
Trois élèves assis	Cognitif	Atteindre ses buts	Engagement	Inhibition protectrice
Tronçonneuse au sol sans frein	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Main sur guide tronçonneuse	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence franche
Excitation à l'annonce du repas	Émotionnel	Réguler ses émotions	Gestion excitation	Carence franche
Question présence ONF	Social	Communiquer	Projection temporelle	Expression directe
Évocation abandon antérieur	Émotionnel	Conscience émotions	Expression émotionnelle	Expression directe
Difficulté formuler demande	Social	Communiquer	Assertivité	Carence franche
Attente réponse explicite	Cognitif	Maîtrise de soi	Autonomie	Inhibition protectrice
Recherche poubelle	Social	Prosocialité	Respect environnement	Mise en œuvre franche
Attente avec papier	Cognitif	Atteindre ses buts	Initiative	Inhibition protectrice
Papier laissé sur site	Social	Responsabilité collective	Respect cadre	Carence franche
Refus sortir scie	Émotionnel	Réguler ses émotions	Évitement	Inhibition protectrice
Élève explique stockage branches	Social	Communiquer	Transmission	Mise en œuvre franche

Questions constantes sur la coupe	Cognitif	Prise de décision	Autonomie décisionnelle	Carence manifeste
Mauvaise adéquation des outils	Cognitif	Résolution de problèmes	Choix des outils	Carence manifeste
Reformulation permanente des instructions	Cognitif	Conscience de soi	Compréhension des instructions	Carence manifeste
Rappels pour éviter même l'arbre	Cognitif	Choix responsables	Organisation spatiale	Carence manifeste
Regroupement persistant	Social	Coopération	Coordination	Carence manifeste
Observation sans participation	Social	Coopération	Engagement	Inhibition protectrice
Retrait pour mal de ventre	Émotionnel	Conscience des émotions	Identification du malaise	Expression directe
Couchés sans enseignant	Cognitif	Maîtrise de soi	Autonomie	Inhibition protectrice
Arracher un arbre inutilement	Cognitif	Choix responsables	Respect des instructions	Carence manifeste
« Ce n'est pas ma faute »	Social	Résolution des conflits	Responsabilité	Carence manifeste
Sécateur oublié	Cognitif	Conscience de soi	Vigilance	Carence manifeste
Aucun élève ne réagit	Social	Prosocialité	Responsabilité collective	Carence manifeste
Aucun aveu spontané	Social	Affirmation de soi	Responsabilisation	Carence manifeste
Élève désigné pour récupérer un outil	Social	Coopération	Exécution des instructions	Expression directe
L'élève s'y met en soufflant	Émotionnel	Régulation des émotions	Acceptation de la contrainte	Expression indirecte
Erreur de chemin en autonomie	Cognitif	Résolution de problèmes	Orientation	Carence manifeste

Pas de correction des erreurs	Cognitif	Résolution de problèmes	Auto-régulation	Carence manifeste
Attente assise dans les bois	Cognitif	Atteindre ses objectifs	Initiative	Inhibition protectrice
Scie sur une branche à une hauteur injustifiée	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence manifeste
Scie près de la tête d'un camarade	Cognitif	Choix responsables	Sécurité	Carence manifeste

Annexe 6 : Synthèse des résultats des observations de terrain

Exploitation chiffrée du tableau d'observation – Chantier Saint-Flour (Seconde NJPF)

1. Périmètre et volume du corpus

- Nombre total d'observations codées : 336 (base de calcul = 100 %).
- Observations réparties sur trois chantiers distincts (Saint-Flour 1, 2 et 3).
- Durée cumulée d'observation : environ 19 heures.

Les données ont été codées selon :

- un domaine CPS (cognitif / social / émotionnel),
- une sous-compétence,
- une modalité d'expression (mise en œuvre franche, expression directe, expression indirecte, inhibition protectrice, carence franche).

2. Répartition par domaine CPS

Sur 336 observations :

- Cognitif : 216 → 64,3 %
- Social : 90 → 26,8 %
- Émotionnel : 30 → 8,9 %

3. Répartition globale par modalité

Sur 336 observations :

- Carence franche : 181 → 53,9 %
- Inhibition protectrice : 36 → 10,7 %
- Expression directe : 43 → 12,8 %
- Expression indirecte : 34 → 10,1 %
- Mise en œuvre franche : 42 → 12,5 %

Les occurrences codées en carence franche dépassent la moitié du corpus.
Les modalités dites “positives” (mise en œuvre + expressions) représentent 35,4 % de l’ensemble.

4. Modalité par domaine

4.1 Domaine cognitif (n = 216)

- Carence franche : 133 → 61,6 %
- Inhibition protectrice : 30 → 13,9 %
- Modalités positives : 53 → 24,5 %

Dans le domaine cognitif, 75,5 % des occurrences relèvent de carence franche ou inhibition protectrice.

4.2 Domaine social (n = 90)

- Carence franche : 32 → 35,6 %
- Inhibition protectrice : 3 → 3,3 %
- Modalités positives : 55 → 61,1 %

Le domaine social est majoritairement caractérisé par des modalités positives.

4.3 Domaine émotionnel (n = 30)

- Carence franche : 16 → 53,3 %
- Inhibition protectrice : 3 → 10,0 %
- Modalités positives : 11 → 36,7 %

Plus d'une occurrence sur deux du domaine émotionnel est codée en carence franche.

5. Indicateur synthétique "absence"

Définition : carence franche + inhibition protectrice

- Total "absence" : 217 observations → 64,6 % du corpus

Parmi ces 217 occurrences :

- Carence franche : 181 → 83,4 %
- Inhibition protectrice : 36 → 16,6 %

Lorsqu'une "absence" est observé, il relève très majoritairement de la carence franche.

6. Répartition par chantier

Chantier 1 (n = 86)

- Cognitif : 60,5 %
- Social : 24,4 %
- Émotionnel : 15,1 %

Chantier 2 (n = 169)

- Cognitif : 69,8 %
- Social : 24,9 %
- Émotionnel : 5,3 %

Chantier 3 (n = 81)

- Cognitif : 56,8 %
- Social : 33,3 %
- Émotionnel : 9,9 %

Dans les trois cas, le domaine cognitif demeure majoritaire.

7. Répartition selon les temps du chantier

Repérage effectué conformément au découpage méthodologique (préparation, installation, exécution, interaction, clôture).

- Exécution : 275 → 81,8 %
- Préparation : 33 → 9,8 %
- Installation : 14 → 4,2 %
- Clôture : 8 → 2,4 %
- Interaction/repas : 6 → 1,8 %

La très grande majorité des observations se situe en phase d'exécution.

Carence franche par temps :

- Préparation : 54,5 %
- Installation : 57,1 %
- Exécution : 54,5 %
- Interaction : 50,0 %
- Clôture : 25,0 %

8. Sous-compétences les plus fréquentes

Sous-compétence	n	% corpus
Sécurité	37	11,0 %
Initiative	13	3,9 %
Engagement	12	3,6 %
Organisation	11	3,3 %
Autonomie	9	2,7 %

Ces cinq sous-compétences représentent 24,4 % du corpus.

9. Affinage par sous-compétence (n ≥ 4)

9.1 Sous-compétences présentant les taux de “soucis” les plus élevés

Sous-compétence	n	% corpus	% soucis	Type dominant
Vigilance	6	1,8 %	100 %	Carence
Efficacité	5	1,5 %	100 %	Carence
Pertinence	4	1,2 %	100 %	Carence
Sécurité	37	11,0 %	83,8 %	Carence
Engagement	12	3,6 %	83,3 %	Inhibition
Attention	6	1,8 %	83,3 %	Carence
Organisation	11	3,3 %	81,8 %	Carence

Pour Sécurité, Organisation, Vigilance, Efficacité, Attention, les difficultés relèvent quasi exclusivement de la carence franche.
Pour Engagement, elles relèvent majoritairement de l'inhibition protectrice.

9.2 Sous-compétences avec majorité de modalités positives

Sous-compétence	n	% soucis
Communication efficace	5	20 %
Apprentissage	5	20 %
Auto-évaluation	5	40 %
Responsabilisation	7	42,9 %

Dans ces cas, les modalités positives sont majoritaires.

9.3 Sous-compétences intermédiaires (50–75 % de "soucis")

Sous-compétence	n	% soucis	Modalité dominante
Initiative	13	69,2 %	Inhibition
Autonomie	9	66,7 %	Inhibition
Anticipation	6	66,7 %	Carence
Respect des règles	4	75,0 %	Carence
Coordination	4	75,0 %	Carence

Les sous-compétences Initiative et Autonomie se distinguent par une prévalence de l'inhibition protectrice, contrairement à la majorité des autres sous-compétences en difficulté où la carence franche domine.

10. Synthèse chiffrée générale

- Le domaine cognitif concentre 64,3 % des observations.
- Les occurrences en carence franche représentent 53,9 % du corpus.
- Les “soucis” (carence + inhibition) représentent 64,6 %.
- Les difficultés sont majoritairement codées en carence franche (83,4 % des “abcences”).
- Les sous-compétences les plus représentées sont Sécurité, Initiative, Engagement, Organisation et Autonomie.
- Les difficultés liées à la sécurité et à l’organisation relèvent principalement de la carence franche, tandis que celles liées à l’initiative et à l’engagement relèvent davantage de l’inhibition protectrice.

Annexe 7 : Résultats bruts de l'entretien avec la classe

Retranscription de l'échange

Chercheur :
OK. Vous avez donc une idée de ce que je fais dans la vie, moi ? Je suis prof d'aménagement, comme M. *** et je travaille avec les NJPF à Rochefort, comme vos profs d'aménagement.
Est-ce que vous avez une idée de ce que je suis venu faire avec vous ?

Élève :
C'est pour ton master ?

Chercheur :
Oui. Le master, vous savez ce que c'est ?

Élève :
Un diplôme.

Chercheur :
Voilà. J'ai 37 ans et l'année dernière j'ai décidé de passer un diplôme supplémentaire. Je prépare donc un master d'enseignement.
À votre avis, qu'est-ce que je suis venu faire exactement avec vous ?

Élève :
Observer ?

Chercheur :
Oui, mais observer quoi ?

Élève :
Comment on travaille.

Chercheur :
Pas loin. Est-ce que j'ai observé les profs ou est-ce que je vous ai observés, vous ?

Élève :
Les profs.

Chercheur :
Non. Les profs, je m'en fous un peu, ils ont suffisamment d'expérience. Ce n'est pas à moi de les juger.
C'est vous que j'ai observés. Et qu'est-ce que j'ai regardé chez vous ?

Élève :
Le comportement.

Chercheur :
Exactement. Le sujet de mon travail, c'est de voir si vous arrivez à être autonomes, à respecter les consignes, à prendre des initiatives, à paraître un peu professionnels, à être sur une voie de professionnalisation.
Je n'ai pas regardé si vous travailliez bien ou mal techniquement. Le geste technique, ce n'est pas ça que j'ai observé.

J'ai regardé, par exemple, comment vous vous comportiez au moment du repas, si vous vous aidiez entre vous, plein de choses comme ça.
Qu'est-ce qu'il y a, Monsieur *** ? Le repas, ça t'intéresse beaucoup ?

Élève :
(rire)

Chercheur :
Ah oui, je l'ai bien noté.
Donc j'ai pris des notes. Vous avez vu que je parlais dans mon téléphone : c'est parce que je travaille avec ChatGPT. Je lui dicte ce que je vois, et ensuite l'intelligence artificielle note.
Après les chantiers, je vais faire un entretien avec Monsieur ***, lui montrer les résultats, et je vais aussi vous les transmettre.
Je voulais également faire un entretien avec vous pour savoir comment vous vivez les chantiers.

<u>Photographie de la classe</u>

Chercheur :
Avant ça, je voudrais vous poser quelques questions pour avoir une photographie de la classe. Une image, au sens métaphorique : âge, origine, parcours.
Qui a 14 ans ?

(Personne)

Qui a 15 ans ?

Élèves :
(Comptage : 11 élèves)

Chercheur :
16 ans ?

Élève :
Un.

Chercheur:
Personne n'a 17. OK.
Qui habite en ville ? Attention, une grosse ville.

Élève :
Mende.

Chercheur :
Ville moyenne. Et toi ?

Élève :
Clermont.

Chercheur :
Donc une grosse ville. Les autres, plutôt milieu rural ?

Élèves :
Oui.

Chercheur:
Y a-t-il des fils d'agriculteurs ?

Élève :
Oui.

Chercheur:
Des parents dans les travaux paysagers ou les services techniques ?

Élève :
Mon père travaille à la commune.

Chercheur:
OK.
Qui est un peu perdu dans cette formation ?

(Personne)

Qui est là parce qu'il veut être paysagiste ?

(Plusieurs élèves lèvent la main)

Forestier ?

(Quelques élèves)

Gestion des espaces naturels ?

(Personne)

Qui est là parce qu'il aime travailler dehors ?

Élèves :
Tous.

<u>Représentation du chantier</u>

Chercheur:
Pour vous, c'est quoi un chantier ?

Élève :
C'est là où on apprend le plus.

Chercheur:
Vous avez le sentiment d'apprendre mieux sur le terrain qu'en salle ?

Élèves :
Oui.

Chercheur :
Comment vous vous sentez en chantier ? Stressés ?

Élève :
Un peu. Peur de faire une connerie.

Chercheur :
Peur de quoi exactement ?

Élève :
De se faire mal.

Chercheur :
Vous êtes motivés ?

Élèves :
Oui.

Chercheur :
Fatigués ?

Élève :
À la fin, surtout avec la tronçonneuse.

<u>Fonctionnement du groupe</u>

Chercheur:
Est-ce qu'il y a des moteurs dans le groupe ?

Élève :
Sam.

Chercheur :
Le fait de le voir bosser, ça vous entraîne ?

Élèves :
Oui, ça donne envie de faire pareil.

Chercheur :
Les initiatives, vous en prenez ?

Élève :
Des fois, mais globalement non.

Chercheur :
Quand quelqu'un est un peu paumé, vous l'aidez ?

Élève :
Oui, on lui dit quoi faire.

Sécurité

Chercheur:
La sécurité, ça vous fait quoi ?

Élève :
C'est important.

Chercheur:
Votre regard sur la sécurité a évolué ?

Élèves :
Oui.

Chercheur:
Vous pensez à vous ou aux autres ?

Élèves :
Aux deux.

Professionnalité et posture

Chercheur :
Vous vous sentez professionnels en chantier ?

Élèves :
Non.

Chercheur :
Vous vous sentez plus adultes ?

Élèves :
Oui.

Apports du chantier

Chercheur:
Qu'est-ce que le chantier vous apporte réellement ?

Élève :
De l'expérience.

Élève :
Travailler en groupe.

Élève :
Être plus propre, plus sérieux.

Chercheur:
Est-ce que ça, vous pourriez l'apprendre en salle ?

Élèves :
Non.

Bilan réflexif

Chercheur :
Est-ce que les chantiers vous aident à mieux vous connaître ?

Élève :
Jamais réfléchi à ça.

Chercheur:
Les questions que je vous pose vous paraissent normales ?

Élèves :
Oui.

Chercheur :
OK. J'ai ce qu'il me faut.

Annexe 8 : Synthèse des résultats de l'entretien avec la classe

1. Profil général du groupe

- Classe composée de 16 élèves, tous masculins.
- Âge majoritairement de 15 ans (11 élèves), un élève de 16 ans.
- Origine majoritairement rurale ; un élève issu d'une grande ville (Clermont), un d'une ville moyenne (Mende).
- Peu d'héritage professionnel direct :
    - 1 fils d'agriculteur.
    - 1 parent travaillant en service technique communal.
- Orientation déclarée :
    - Majorité intéressée par le paysagisme.
    - Quelques élèves attirés par le secteur forestier.
    - Aucun élève ne se projette vers la gestion des espaces naturels.
- Tous déclarent aimer travailler en extérieur.
- Aucun élève ne se dit « perdu » dans la formation.

2. Représentation du chantier

- Le chantier est unanimement perçu comme :
    - Un lieu d'apprentissage privilégié.
    - Un espace où l'on apprend davantage qu'en salle.
    - Un temps de travail physique et concret.
    -

- Les apports identifiés par les élèves :
    - Expérience pratique.
    - Gestes techniques.
    - Sécurité.
    - Travail en groupe.
    - « Être plus propre », « plus sérieux ».
    - Développement d'une « mentalité plus adulte ».
- Les élèves estiment que certains apprentissages (attitude, sérieux, travail pour un partenaire extérieur) ne peuvent pas être acquis uniquement en salle.

3. Rapport émotionnel au chantier

- Motivation globalement affirmée.
- Fatigue reconnue, notamment en fin de journée et lors de l'usage de la tronçonneuse.
- Présence d'un stress modéré :
    - Peur de « faire une connerie ».
    - Crainte de l'erreur ou de l'accident.
    - Méfiance liée à la dangerosité potentielle des situations.

4. Fonctionnement collectif

- Identification d'un élève moteur (Sam), perçu comme figure d'entraînement.
- Effet d'entraînement reconnu : voir un camarade s'investir incite à faire de même.
- Initiatives :
    - Reconnaissance d'initiatives ponctuelles.
    - Sentiment global d'une prise d'initiative limitée.
- Les élèves déclarent tous « trouver leur place » dans le groupe.
- En cas de désengagement d'un élève, ils affirment l'aider et le réorienter vers le travail.

5. Rapport à la sécurité

- Consensus fort sur l'importance de la sécurité.
- Perception d'une évolution positive du regard porté sur la sécurité au fil de l'année.
- La sécurité est pensée à la fois pour soi et pour les autres.
- Elle n'est pas perçue comme une contrainte.

6. Rapport à la professionnalité

- Les élèves déclarent ne pas se sentir professionnels.
- Ils associent le professionnalisme à la maîtrise technique complète.
- En revanche, ils affirment se sentir « plus adultes » en chantier.
- Le chantier est perçu comme un espace intermédiaire entre posture d'élève et posture adulte.

7. Réflexivité

- Les élèves ne se sont pas spontanément interrogés sur ce que le chantier révèle d'eux-mêmes.
- Les questions portant sur la connaissance de soi ne leur sont pas familières.
- Ils reconnaissent néanmoins la légitimité et la normalité des questions posées.

Éléments saillants au regard du mémoire

- Forte valorisation du chantier comme espace d'apprentissage expérientiel.
- Conscience normative claire des enjeux (sécurité, sérieux, travail collectif).
- Faible explicitation des dimensions psychosociales sous-jacentes.
- Initiatives reconnues comme limitées.
- Stress et prudence présents mais non problématisés par les élèves.
- Professionnalité pensée comme statut abouti plutôt que comme processus en construction.

Annexe 9 : Résultats bruts de l'entretien avec l'enseignant

Retranscription de l'échange

Introduction

Chercheur :

Quand je vous parle de « capacités psychosociales », est-ce que c'est une notion dont vous aviez déjà entendu parler ailleurs que dans mes travaux ? Dans un programme ou une formation par exemple ?

Enseignant :

Non, plutôt en formation, mais pas vraiment ailleurs.

Chercheur :

Cela fait combien de temps que vous êtes enseignant en aménagement ?

Enseignant :

27 ans.

Chercheur :

Et la Seconde NJPF, vous la pratiquez depuis quand ?

Enseignant :

Depuis sa création, vers 2010. Avant, je faisais déjà des chantiers avec d'autres classes, en travaux paysagers.

Objectifs du chantier

Chercheur :

Pour vous, quels sont les objectifs principaux d'un chantier ?

Enseignant :

D'abord l'apprentissage des techniques. Ensuite, apprendre à savoir-vivre et au comportement.

Chercheur :

Donc la priorité reste l'apprentissage technique, avec une dimension sociale et comportementale en complément ?

Enseignant :

Oui, c'est ça.

Capacités psychosociales et apprentissage

Chercheur :

Pensez-vous que les carences en autonomie, posture professionnelle ou autres capacités psychosociales puissent freiner l'apprentissage technique ?

Enseignant :

Oui, forcément. Le manque de concentration ralentit tout. Quand ils sont plus matures, la technique rentre plus vite.

Chercheur :

Travaillez-vous explicitement des dimensions comme l'autonomie, l'initiative ou le respect des règles ?

Enseignant :

Oui, ça fait partie des règles du chantier. C'est un peu indirect, mais aussi direct.

Chercheur :

Selon vous, est-ce pleinement le rôle de l'enseignant d'aménagement de travailler ces compétences ?

Enseignant :

Normalement, cela devrait venir des parents. Mais comme certains ont de grosses lacunes, on est obligés de les travailler.

Autonomie et initiative des élèves

Chercheur :

Comment percevez-vous l'autonomie des élèves sur les chantiers ?

Enseignant :

Ça dépend des individus, mais en moyenne ça met du temps à s'installer, surtout en Seconde. À la fin de l'année, avoir un quart d'élèves autonomes, c'est déjà bien.

Chercheur :

Et pour la prise d'initiative ?

Enseignant :

C’est à peu près la même proportion.

Chercheur :

Observez-vous des moments de passivité ou d’attente ?

Enseignant :

Oui, souvent. Ça peut venir d’un manque d’envie, de la peur de l’erreur ou du besoin d’un cadre plus fort.

Chercheur :

La note joue-t-elle un rôle ?

Enseignant :

Oui, clairement. Sans évaluation, certains se désengagent.

<u>Sécurité</u>

Chercheur :

Comment travaillez-vous la sécurité ?

Enseignant :

Beaucoup de rappels, surtout sur le terrain, avec les machines. On est intransigeants.

Chercheur :

Les élèves connaissent-ils les règles ?

Enseignant :

Oui, mais elles ne sont pas intégrées dans le geste. Il faut répéter sans cesse.

Chercheur :

Comment expliquez-vous l’écart entre leurs discours et leurs pratiques ?

Enseignant :

Ils ne voient pas le danger.

Posture professionnelle et évolution des élèves

Chercheur :

Quelle image professionnelle les élèves renvoient-ils globalement ?

Enseignant :

Souvent décevante, liée à un manque de maturité et à l'absence de notion du travail bien fait.

Chercheur :

Voyez-vous une évolution par rapport aux élèves d'il y a dix ans ?

Enseignant :

Oui, j'ai l'impression que c'est moins bien. Avant ils réclamaient plus de TP, aujourd'hui ils en ont presque trop et l'esprit d'équipe était plus présent.

Chercheur :

Quand ils sont en retrait ou passifs, comment réagissez-vous ?

Enseignant :

Je hausse le ton.

Chercheur :

Sont-ils conscients de l'image qu'ils renvoient aux partenaires ?

Enseignant :

Pas vraiment.

Chercheur :

À l'inverse, qu'exprime un élève avec une posture professionnelle ?

Enseignant :

Dynamisme, initiative, autonomie. Il n'y a pas de temps mort.

Jeunesse rurale

Chercheur :

Le fait que les élèves soient majoritairement issus du milieu rural influence-t-il leur comportement ?

Enseignant :

Ils sont familiarisés avec l'extérieur, mais pas forcément avec la culture du travail. Les enfants d'agriculteurs, par exemple, se démarquent.

Chercheur :

Donc ruraux géographiquement mais pas toujours culturellement ?

Enseignant :

Oui, on peut dire ça.

Chercheur :

Certains hésitent-ils à agir par peur du regard des autres ?

Enseignant :

Oui, c'est surtout social, plus que technique.

Organisation des chantiers et difficultés

Chercheur :

Quelles sont vos principales difficultés d'encadrement ?

Enseignant :

La répétition constante des consignes et le fait de devoir tout surveiller.

Chercheur :

Avez-vous le sentiment de devoir relancer sans cesse et sécuriser en permanence ?

Enseignant :

Oui, surtout avec les machines.

Chercheur :

Vous sentez-vous seul dans l'organisation ?

Enseignant :

Au niveau du lycée, oui. Je ne suis pas empêché, mais pas vraiment aidé non plus.

Besoins et perspectives

Chercheur :

De quoi auriez-vous besoin pour mieux travailler l'autonomie et la posture professionnelle ?

Enseignant :

Des groupes moins chargés et plus d'encadrement.

Chercheur :

Un travail pluridisciplinaire sur ces compétences serait-il pertinent ?

Enseignant :

Oui, avec un appui extérieur.

Chercheur :

Ces enjeux sont-ils reconnus par l'institution ?

Enseignant :

Non, on évalue surtout la technique.

Chercheur :

Vous sentez-vous légitime pour travailler ces dimensions ?

Enseignant :

Oui, un peu comme un père de famille. Ça fait partie de la posture professionnelle.

<u>Le chantier comme espace d'apprentissage des CPS</u>

Chercheur :

Le chantier pourrait-il devenir un espace explicite d'apprentissage des capacités psychosociales ?

Enseignant :

Pourquoi pas, selon la forme. Les bilans verbalisés comme ce matin peuvent aider.

Chercheur :

Mettre des mots sur leurs comportements vous semble pertinent ?

Enseignant :

Oui, on le fait déjà, mais moins en détail.

Conclusion

Chercheur :

Y a-t-il un point important que je n'ai pas abordé ?

Enseignant :

Oui : apprendre aux élèves le savoir-vivre sur un chantier, comment se tenir et travailler ensemble. C'est une grande partie invisible du travail.

Chercheur :

Merci, Monsieur ***

Annexe 10 : Synthèse des résultats de l'entretien avec l'enseignant

Enseignant en aménagement des espaces naturels (27 ans d'expérience – NJPF depuis 2010)

1. Représentation des capacités psychosociales (CPS)

• Notion peu connue hors formation.

• Pas identifiée comme catégorie institutionnelle structurante.

• Travail existant mais non formalisé sous le terme « CPS ».

• Travail des dimensions comportementales jugé nécessaire en raison de « lacunes » chez certains élèves.

• Rôle éducatif assumé, comparé à une posture « de père de famille ».

2. Objectifs du chantier

Hiérarchisation explicite :

1. **Apprentissage technique (prioritaire)**
2. **Savoir-vivre et comportement**

◦ Posture professionnelle

◦ Respect des règles

◦ Travail collectif

Le chantier est présenté comme :

• Un espace d'apprentissage technique central.

• Un lieu d'acquisition implicite et parfois explicite de comportements professionnels.

3. Autonomie et initiative

Constats :

• Autonomie faible en début d'année.

• En fin d'année : environ un quart d'élèves réellement autonomes.

• Même proportion pour la prise d'initiative.• Présence fréquente de passivité ou d'attente.

Causes évoquées :

• Manque d'envie.

• Peur de l'erreur.

• Besoin d'un cadre fort.

• Influence déterminante de la note (désengagement en l'absence d'évaluation).

4. Sécurité

• Rappels constants.

• Vigilance renforcée avec les machines.

• Règles connues verbalement mais non intégrées dans le geste.

• Écart entre discours et pratique expliqué par une faible perception du danger.

• Surveillance continue nécessaire.

5. Posture professionnelle

Image globale jugée :

• « Décevante ».

• Manque de maturité.

• Absence de notion du travail bien fait.

Évolution perçue :

• Niveau global jugé inférieur à celui d'il y a dix ans.

• Moins d'esprit d'équipe.

• Moins de demande de pratique.

Élève avec posture professionnelle :

• Dynamique

• Autonome

• Initiative

• Absence de temps mort

• **6. Influence du milieu rural**

Constats :

• Familiarité avec l'extérieur.

• Pas nécessairement avec la culture du travail.

• Enfants d'agriculteurs plus investis.

• Ruralité géographique ≠ culture du travail.

• Peur du regard des pairs évoquée comme facteur social freinant l'action.

7. Difficultés d'encadrement

• Répétition permanente des consignes.

• Surveillance constante.

• Sentiment d'isolement organisationnel.

• Absence d'aide institutionnelle spécifique.

• Évaluation centrée sur la technique.

8. Besoins identifiés

• Groupes moins chargés.

• Encadrement renforcé.

• Travail pluridisciplinaire.

• Appui extérieur.

• Reconnaissance institutionnelle des dimensions non techniques.

9. Chantier comme espace d'apprentissage des CPS

Position ouverte mais conditionnelle :

• Possible selon la forme.

• Intérêt des bilans verbalisés.

• Mise en mots des comportements jugée pertinente.• Travail déjà existant mais peu formalisé.

Le chantier comme espace de révélation et de développement des compétences psychosociales

Étude des élèves de Seconde professionnelle NJPF dans l'enseignement agricole

Auteur : Albert Létang	Directeur de mémoire : Olivier Kheroufi-Andriot, Maître de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation, ENSFEA
Année : 2026	Nombre de pages : 145

Résumé :
Ce mémoire s'intéresse aux compétences psychosociales (CPS) dans le cadre de la formation en Seconde professionnelle Nature, Jardin, Paysage et Forêt (NJPF), en interrogeant plus particulièrement le rôle des chantiers scolaires. Partant du constat que les difficultés rencontrées par les élèves relèvent autant de dimensions psychosociales que techniques, la recherche propose d'analyser le chantier comme un espace à la fois révélateur et formateur de ces compétences.

L'approche adoptée articule une lecture théorique des CPS, issue des travaux de l'Organisation mondiale de la santé et de Santé publique France, avec un éclairage sociologique centré sur les jeunesses rurales. Cette entrée permet de dépasser une vision abstraite et universaliste des compétences psychosociales, en les replaçant dans des trajectoires sociales, territoriales et culturelles spécifiques.

La méthodologie repose sur un dispositif qualitatif combinant l'observation de trois situations de chantier (environ 19 heures), un entretien collectif avec une classe de Seconde NJPF et un entretien individuel avec l'enseignant encadrant. Cette triangulation vise à confronter l'agir observé, le vécu exprimé et la lecture professionnelle afin d'affiner l'analyse.

Les résultats mettent en évidence que les chantiers rendent visibles des écarts significatifs dans l'expression des compétences psychosociales, notamment en lien avec les socialisations différenciées des élèves. Certaines attitudes — retrait, silence, initiative ou engagement — ne peuvent être interprétées indépendamment de ces contextes. Le chantier apparaît ainsi comme un espace de révélation des fragilités, mais aussi comme un levier potentiel d'apprentissage, à condition d'un accompagnement pédagogique explicite.

Ce travail souligne enfin la nécessité d'une observation située des CPS, attentive aux formes d'expression propres aux publics ruraux, et invite à repenser le chantier comme un espace éducatif à part entière, où l'apprentissage technique s'articule étroitement avec le développement des compétences psychosociales.

Mots-clés :
Compétences psychosociales (CPS) ; enseignement agricole ; chantier-école ; lycée professionnel agricole ; socialisation rurale ; posture professionnelle ; pédagogie expérientielle ; sécurité au travail

Abstract :
This dissertation focuses on psychosocial skills (PSS) within the framework of the French vocational program *Nature, Garden, Landscape and Forest* (NJPF), with particular attention given to the role of school worksite activities. Based on the observation that students' difficulties are related not only to technical skills but also to psychosocial dimensions, this research examines the worksite as both a revealing and formative space for these skills.
The study combines a theoretical approach to psychosocial skills, drawing on the work of the World Health Organization and Santé publique France, with a sociological perspective centered on rural youth. This framework makes it possible to move beyond an abstract and universalist understanding of psychosocial skills by reconnecting them to specific social, territorial, and cultural trajectories.

The methodology relies on a qualitative approach combining the observation of three worksite situations (approximately 19 hours), a group interview with a NJPF vocational class, and an individual interview with the supervising teacher. This triangulation aims to compare observed practices, students' expressed experiences, and the professional perspective of the teacher in order to refine the analysis.

The findings highlight that worksites reveal significant differences in the expression of psychosocial skills, particularly in relation to students' differing socialization processes. Certain attitudes — such as withdrawal, silence, initiative, or engagement — cannot be interpreted independently from these contexts. The worksite therefore appears both as a space revealing psychosocial vulnerabilities and as a potential lever for learning, provided that explicit pedagogical support is implemented.

Finally, this research emphasizes the need for a situated observation of psychosocial skills, attentive to the specific forms of expression associated with rural students. It also invites educators to reconsider the worksite as a fully educational space, where technical learning is closely linked to the development of psychosocial skills.

Keywords :
Psychosocial skills (PSS); agricultural education; school worksite; agricultural vocational high school; rural socialization; professional posture; experiential pedagogy; occupational safety