



**HAL**  
open science

## Catégorisations en situations d'enseignement et d'apprentissage

Lara Laflotte, Hélène Veyrac

► **To cite this version:**

Lara Laflotte, Hélène Veyrac. Catégorisations en situations d'enseignement et d'apprentissage. Recherches en éducation, 2018, 33, pp.3-7. 10.4000/ree.2027 . hal-01818277

**HAL Id: hal-01818277**

**<https://hal.science/hal-01818277>**

Submitted on 18 Jun 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# *Recherches en Éducation*

N°33 – Juin 2018

**Approches de la catégorisation en éducation**

Numéro coordonné par  
Hélène VEYRAC & Lara LAFLOTTE

### Approches de la catégorisation en éducation

Coordonné  
par Hélène Veyrac & Lara Laflotte

■ LARA LAFLOTTE & HÉLÈNE VEYRAC	3
Édito - Catégorisations en situations d'enseignement et d'apprentissage	
■ HÉLÈNE VEYRAC & JULIE BLANC	8
Étude des catégories opératives pour analyser l'activité d'enseignants	
■ LARA LAFLOTTE	24
Analyse des liens de la typicité catégorielle des élèves avec la quantité et qualité des interactions en classe	
■ ROLAND GOIGOUX	42
Les schèmes de régulation de l'activité des enseignants	
■ HÉLÈNE VEYRAC, AUDREY MURILLO JULIE BLANC & PHILIPPE SAHUC	52
Comment les élèves catégorisent leurs cours/enseignants Étude des catégories opératives dans une classe de quatrième de l'enseignement agricole	
■ STEPHEN GAGNEPAIN	67
Métaperception en milieu scolaire : quand les élèves anticipent la catégorisation de l'enseignant	
■ MARIANNE ZOGMAL & LAURENT FILLIETTAZ	84
La catégorisation, entre cognition et interaction	

## Recherches en Éducation

N°33 - Juin 2018

### Varia

MATTHIEU LAVILLE	102
Que recouvre la fonction d'enseignant référent ? Cartographie d'une activité	
LAURENT LESCOUARCH & FILIPPO PIRONE	118
Les nouveaux internats d'éducation prioritaire. Apports et limites de dispositifs pédagogiques contemporains d'accompagnement scolaire	
JEAN-PHILIPPE MAITRE, MICHAËL HUCHETTE & ÉRIC BRUILLARD	132
Comment analyser ce que font les enseignants dans la préparation de leurs cours ? Ébauche d'un cadre conceptuel	

### Recensions

Les agrégés. Histoire d'une exception française YVES VERNEUIL Éditions Belin, 2017 (2005) <i>Recension par André D. Robert</i>	146
Épistémologie et didactique des SVT YANN LHOSTE Presses Universitaires de Bordeaux, 2017 <i>Recension par Anne Vézier</i>	149

# Catégorisations en situations d'enseignement et d'apprentissage

Lara Laflotte et Hélène Veyrac

 dito

## 1. De l'intérêt des recherches sur les catégorisations en  ducation

Ce dossier aborde les processus de catégorisation sous l'angle des recherches en  ducation. Il prétend contribuer à comprendre l'activité qui prend place dans les classes, dans les interactions entre enseignants et apprenants. Dans des situations d'enseignement/apprentissage, élèves et enseignants agissent, de manière à chaque fois nouvelle, mais avec pourtant certaines régularités. De multiples approches scientifiques tentent de décrire ces régularités, d'en comprendre les mécanismes. La revue *Recherches en éducation* fait partie de celles qui donnent à voir ces tentatives.

La compréhension de ce qui se joue entre enseignants et apprenants nécessite de s'intéresser à la façon dont ils interprètent les situations de classe et leurs interactions. Dans ce dossier, il s'agit d'approcher les activités des enseignants et de leurs élèves en classe par le concept de « catégorisation » qui fait partie des processus de compréhension à l'œuvre. Comme nous l'avons précisé, le concept est utilisé dans la littérature dans plusieurs contextes. Il est ici employé dans une acception spécifique. La catégorisation est entendue ici dans le sens de processus cognitif constitutif de l'activité, en l'occurrence de l'activité en classe : d'une part les enseignants « catégorisent » les éléments de leur environnement pour pouvoir agir, remplir leurs missions, faire leur travail et d'autre part, les élèves « catégorisent » l'environnement qui les entoure pour pouvoir agir dessus. La catégorisation est donc envisag e dans ce dossier comme un processus constitutif de l'activité – qu'elle soit celle de l'enfant ou celle de l'adulte – qui permet d'agir sur l'environnement par une réduction de sa complexité : réduire la complexité de l'environnement revient à associer des éléments perçus (ou anciennement perçus) entre eux. Ces associations constitueraient des sortes de « rubriques », de « classes », de « choses rang es mentalement ensemble », autrement dit de catégories. Ces catégories dépendent de l'expérience, des actions déjà r alis es dans d'autres situations, des besoins informationnels pour guider l'action. Elles ne sont pas inn es ; elles sont issues des nécessités de l'action et se sont d velopp es dans l'expérience, donc à la fois propres à chacun, mais avec des similarités d'un enseignant à un autre, d'un élève à un autre.

## 2. Les recherches en éducation sur les catégorisations des personnes

Décrire les catégories des élèves et des enseignants – en éclairant les variabilités inter et intra-individuelles – nous semble une voie de recherche particulièrement porteuse dans le sens où elle permet d'approcher une partie ancr e, stable et relativement permanente de l'activité en classe.

Il apparaît trop ambitieux d'approcher la catégorisation de l'ensemble des éléments constitutifs de l'activité des enseignants et des élèves. Les questions de recherche se concentrent alors dans ce dossier sur la catégorisation d'« éléments » tout à fait singuliers : les personnes. Catégoriser des personnes renvoie probablement de nombreux lecteurs aux travaux de sociologie sur les stéréotypes sociaux. Bien que quelques parentés puissent s'y trouver, il ne s'agit pas de l'approche engagée dans ce dossier. La grande différence ici est que la catégorisation des enseignants et des élèves n'est pas réduite à ces aspects sociaux : enseignants et élèves peuvent percevoir des problématiques sociales, de genre, des discriminations, ou pas. L'approche de l'activité par les catégorisations propose des méthodologies particulièrement originales – se rapprochant de celles engagées en psychologie sociale mais sans s'y restreindre – laissant ainsi la porte ouverte au recueil de catégories quelles qu'elles soient. C'est là un intérêt majeur des approches présentées et discutées dans ce dossier : ne pas laisser enferrer les catégories recueillies dans les mailles des résultats attendus par les chercheurs.

L'enjeu est de décrire des activités, celles d'enfants et celles d'enseignants, relatives à ce processus de catégorisation des personnes. Là encore, l'objet de recherche est trop vaste, et nous le limitons à une confrontation liée aux statuts des personnes : comment les enseignants, en tant qu'enseignants, catégorisent les élèves, en tant qu'élèves et vice versa. La question de la réception par les élèves des catégorisations dont ils sont l'objet sera également abordée.

Bien que ce dossier revêt un caractère inédit, il emprunte à des travaux empiriques de la catégorisation passés, tels ceux d'Eleanor Rosch menés en psychologie cognitive dans les années 70. Ces travaux ont rompu avec des approches issues de la philosophie et ouvert la voie à un large ensemble de recherches et de débats, tant dans le champ de la psychologie que dans celui de l'éducation. Les travaux de Vosniadou (1994) en didactique de la physique ou de Fishbein (1994) en didactique des mathématiques sont sans doute plus familiers des lecteurs de Recherches en Education, qui abordent la catégorisation sous l'angle des théories « naïves » construites par les individus au cours de leur expérience, dans une culture donnée, lesquelles peuvent faire obstacle à l'acquisition de concepts scientifiques. Les travaux initiaux d'Eleanor Rosch montrent que les processus cognitifs à l'œuvre au quotidien ne peuvent pas être ramenés au raisonnement mobilisé pour élaborer une taxonomie (Rosch, 1973 ; Rosch, Mervis, Gray, Johnson et Boyes-Braeme, 1976). Ils défendent le concept de prototype qui est repris dans notre dossier par l'article de Lara Laflotte.

Conscientes de l'originalité du dossier, nous avons voulu soumettre les recherches empiriques à des « invités critiques » qui ont été chargés d'apporter un contre point et ainsi de soumettre d'éventuelles controverses scientifiques, formuler les limites et intérêts, pour eux, des recherches en éducation sur les catégorisations des personnes. Ainsi, Roland Goigoux exprime son point de vue sur les deux premiers articles qui portent sur l'activité des enseignants. De leurs côtés, Marianne Zogmal et Laurent Fillietaz nous offrent une postface, qui discute de l'ensemble des textes en faisant la part belle aux situations d'interaction.

### 3. Des articles qui s'organisent en deux parties

Les recherches de ce dossier présentent des données recueillies récemment en Suisse et en France, dans des écoles primaires et secondaires ainsi que dans le contexte de la formation aux métiers de la petite enfance. Elles utilisent ou définissent un ensemble de concepts, utiles à la compréhension de l'appréhension des élèves par les enseignants et vice versa : catégories opératives, *case knowledge*, archi-élève, métaperception. Un ensemble de concepts liés aux catégorisations et aux méthodologies de recueil afférentes apparaît : prototype, typicité, cluster, regroupement, etc.

Les méthodologies ne se réduisent pas à l'examen des catégorisations, elles sont couplées à des observations (une typologie des interactions individualisées est présentée dans l'article de Lara Laflotte) et des commentaires d'enseignants et élèves sur leurs actions, afin d'approcher les situations d'enseignement/apprentissage par cette voie.

Deux parties structurent le dossier : une relative aux catégorisations dont disposent les enseignants, et une sur les catégorisations du point de vue des élèves. Il s'agit d'une sorte de regards croisés, sous l'angle des catégorisations.

#### ■ **Quand les enseignants catégorisent le(ur)s élèves**

La première partie s'intéresse aux catégorisations des enseignants lorsque ces dernières portent sur les élèves. Trois articles la composent.

L'article de Hélène Veyrac et Julie Blanc illustre comment des enseignants catégorisent leurs propres élèves. Comment les enseignants procèdent-ils à des réductions de la complexité à laquelle leur environnement les confronte ? Quelles sont leurs logiques de catégorisation de leurs élèves ? Autrement dit, comment les enseignants se représentent-ils les différences entre leurs élèves ? Sous quels traits saillants, sous quels critères les élèves sont-ils perçus par leurs enseignants ? Un protocole de recherche élaboré par Greta Morine-Dershimer (1978) est alors repris. Il est basé sur une tâche de catégorisation des élèves d'une classe précise, en l'occurrence la classe actuelle de chaque enseignant. Il est complété par le concept de « schème », en référence au modèle théorique sous-tendu par ce premier article : la conceptualisation dans l'action. La référence à ce modèle théorique issu de la psychologie piagetienne pose des liens entre action et cognition, et permet de compléter le protocole de recherche initial par une tâche « d'expression des règles d'action ». Cette tâche, qui consiste pour les enseignants à exprimer en quoi leurs actions diffèrent en fonction des catégories d'élèves, lie les catégorisations et les actions. Ces liens sont discutés dans ce premier article qui définit une méthodologie inédite intitulée « études des catégories opératives ».

Lara Laflotte explore plus avant les liens entre typicité des élèves au sein des catégories et activité des enseignants en classe. Précisément, l'auteure propose deux études permettant d'analyser les effets des catégorisations des élèves par les enseignants sur les interactions en situation réelle de classe. S'appuyant sur les théories du *case knowledge* (Calderhead, 1996) et des heuristiques (Shah & Oppenheimer, 2008), une première étude recourt à trois méthodes de catégorisation d'élèves auprès de vingt-trois enseignants : les descriptifs de types d'élèves, les regroupements d'élèves et les questionnaires de jugements clusterisés. Une fois ces données recueillies, une deuxième étude s'applique à observer et filmer *in situ* huit enseignants (participant à la première étude) de manière à encoder leurs interactions avec les élèves. Cette méthode de recherche tente de vérifier la théorie du *case knowledge* : le répertoire cognitif des enseignants est-il organisé selon des catégories distinctes d'élèves ? Les enseignants ont-ils recours à des routines pédagogiques particulières ? L'appartenance plus ou moins prononcée des élèves à ces catégories est-elle associée à des comportements pédagogiques effectifs ? Cette recherche s'applique à mettre en lumière ces interrogations qui interpellent la formation actuelle des enseignants concernant la prise en compte de la diversité des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement et d'apprentissage.

Pour clore cette partie, Roland Goigoux apporte un regard « critique » sur les deux premières contributions. Cet article questionne les deux études menées et les complète par une proposition et un exemple de recherche centrée sur la régulation de l'action. Pour l'auteur, il est important de s'intéresser aux régulations de l'action, davantage qu'aux catégorisations seules, particulièrement dans le cas où elles seraient identifiées sans lien avec les situations dans lesquelles elles s'ancrent.

### ■ **Du côté du ressenti des élèves**

La seconde partie regroupe deux articles dont les données ont été recueillies auprès d'élèves.

L'article présenté par Hélène Veyrac, Audrey Murillo, Julie Blanc et Philippe Sahuc s'apparente au premier article du dossier ; il reprend le même protocole, nommé « étude des catégories opératives », et invite à une réflexion sur les méthodes de recueil du vécu des élèves. Cette méthode, bien accueillie par les élèves, a été prolongée et permet d'enrichir la question de recherche de départ. Les élèves se sont en effet largement pris au jeu et ont demandé aux chercheurs de poursuivre le recueil de données – probablement parce que l'étude des catégories opératives s'apparente à une méthode de convocation de l'activité (Van Belleghem, 2016) et se prête ainsi à une activité réflexive valorisante, voire constructive, pour les élèves. Ce recueil, centré sur les catégorisations que les élèves portent sur leurs cours/enseignants, rend compte d'une évolution de ces catégorisations au cours de l'année. La recherche a porté sur vingt-et-un élèves d'une même classe (jeunes de treize-quatorze ans) : elle donne la parole à ces élèves, décrit leurs points de préoccupations, leurs prises d'information pour catégoriser leurs enseignants et leurs cours (les disciplines enseignées, les savoirs, leurs contextes d'étude, etc).

L'article de Stephen Gagnepain est sans nul doute le plus original dans ce dossier. Cette fois-ci, il s'agit d'envisager la réception par les élèves des catégorisations des enseignants. Le chercheur procède en deux étapes : il identifie dans un premier temps comment les enseignants catégorisent leurs élèves, puis il enquête auprès des élèves pour comprendre comment ces derniers se perçoivent catégorisés. Le concept de métaperception permet alors de décrire ces jeux de représentations réciproques. Ce travail s'inscrit d'une certaine façon dans la poursuite des recherches sur l'effet pygmalion à l'école, en enquêtant sur la perception que les élèves se font de l'image dont ils sont l'objet auprès de leur enseignant. En divulguant aux élèves des informations sur les perceptions réelles des enseignants (leurs catégorisations), est-ce que les métaperceptions des élèves évoluent ? C'est une question délicate qui est abordée ainsi, permettant d'envisager les transparences et les zones qui restent opaques aux élèves concernant les catégorisations qui portent sur eux-mêmes.

### ■ **Mise en perspective des cinq textes par deux auteurs invités**

Enfin, pour le dernier texte du dossier, nous avons proposé à Marianne Zogmal et Laurent Fillietaz de discuter des cinq contributions que nous venons de mentionner. Cette discussion envisage trois angles : l'angle temporel et dynamique des catégorisations (les catégorisations évoluent-elles avec le temps ?), l'angle de la place de l'action dans les catégorisations (comment le lien entre action et catégorisation est envisagé par les différents textes ?) et l'angle du langage (quel est le rôle du langage dans la problématique de la catégorisation ?). Offrant un angle complémentaire aux autres contributions, les auteurs de ce dernier article invitent à considérer la catégorisation comme un processus interactionnel, qu'ils illustrent très précisément avec des données recueillies dans le cadre de la petite enfance, dans une situation où les catégories d'enfants apparaissent dans les échanges entre deux professionnelles de l'éducation. Ils repèrent les catégories à travers le langage, catégories qui sont envisagées comme des ressources participant à la coordination de l'action éducative. Ils illustrent comment ils sondent et traquent les traces des catégorisations dans les interactions.

L'ensemble du dossier, original dans sa forme, joue particulièrement le jeu de la mise en discussion des idées par articles scientifiques interposés. Il ambitionne de fournir des éléments théorico-méthodologiques précis, illustrés et complémentaires, pour participer à rendre intelligibles la richesse et la complexité des situations d'enseignement/apprentissage par le concept de catégorisation.

## Références

- CALDERHEAD James (1996), « Teachers: Beliefs and knowledge », dans David Berliner et Robert Calfee (éds.), *Handbook of educational psychology*, New York, MacMillan, p.673-708.
- FISHBEIN Efraim (1994), « Tacit Models », dans Dina Tirosh (éds.), *Implicit and explicit knowledge: an educational approach*, Norwood, New York, Ablex Publishing, p.96-110.
- MORINE-DERSHIMER Greta (1978), « How teachers "see" their pupils », *Educational Research Quarterly*, vol.3, n°4, p.43-52.
- ROSCH Eleanor (1973), « Natural categories », *Cognitive Psychology*, vol.4, p.328-350.
- ROSCH Eleanor, MERVIS Carolyn, GRAY Wayne, JOHNSON David et BOYES-BRAEME Tenny (1976), « Basic objects in natural categories », *Cognitive Psychology*, vol.8, p.382-439.
- SHAH Anuj et OPPENHEIMER Daniel (2008), « Heuristics made easy: an effort-reduction framework », *Psychological Bulletin*, vol.134, n°2, p. 207-222.
- VAN BELLEGHEM Laurent (2016), « Eliciting activity: a method of analysis at the service of discussion », *Le travail humain*, vol.79, n°3, p.285-305, En ligne <https://doi.org/10.3917/th.793.0285>
- VOSNIADOU Stella (1994), « Capturing and modeling the process of conceptual change », *Learning and Instruction*, vol.4, n°1, p.45-69.

# Étude des catégories opératives pour analyser l'activité d'enseignants

Hélène Veyrac & Julie Blanc<sup>1</sup>

## Résumé

*La catégorisation en tant que processus de base de la pensée, est considérée comme un moyen de rendre compte d'une part de l'activité. Elle est rendue accessible à l'analyse par un protocole de recueil nommé « étude des catégories opératives ». Ce protocole s'inscrit dans la lignée de recherches sur les catégorisations des élèves par les enseignants et le complète par une phase d'expression des règles d'action, s'appuyant sur le concept de schème. À l'aide du trombinoscope des élèves de leur classe, 67 professeurs de 6 lycées rendent compte de leur perception des élèves, par des regroupements de photographies. Ces regroupements constituent des catégories opératives, pour lesquelles les enseignants énoncent leurs pratiques pédagogiques spécifiques. Le protocole de recueil et de traitement des données, illustré par un exemple relatif à la régulation de la participation des élèves en classe, permet de donner des indications précises sur la méthode. Les résultats montrent que des enseignants qui désignent de manière semblable des catégories d'élèves, n'évoquent pas systématiquement des règles d'action identiques. Ils montrent par ailleurs qu'un enseignant mobilise de multiples caractéristiques pour décrire les élèves de sa classe. Enfin, ils rendent compte d'une spécialisation du regard des enseignants sur leurs élèves : un ensemble d'élèves est perçu sous certaines caractéristiques qui ne seront pas pertinentes pour d'autres ensembles d'élèves. Cette approche complète celles visant à décrire les traitements différenciés des élèves par les enseignants. Appliquée pour investiguer d'autres catégories opératives, elle peut enrichir les analyses de l'activité, particulièrement pour rendre compte de variabilités intra-individuelles.*

Comprendre le travail, que ce soit pour le transformer, en ergonomie de l'activité (Guérin & al. 2007) ou que ce soit pour la formation, dans une perspective de didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), s'appuie sur des observations de l'activité et sur des éléments rendant compte du vécu des sujets. Ainsi, une lecture extrinsèque au sujet basée sur des observables et une lecture intrinsèque de ce que perçoit le sujet de son activité, basée sur son discours, peuvent s'articuler, dans une double lecture (par exemple Marcel, 2002). Les « analyses intrinsèques » permettent d'accéder à la part conscientisable de l'activité du sujet (Goigoux, 2007). Toutefois, rendre accessible une part subjective du travail ne va pas de soi. Certaines techniques d'analyse du travail peuvent aider le sujet à rendre accessible à lui-même et à l'analyste, son activité. Nous pensons ici aux auto-confrontations des sujets à des éléments filmés de leur activité, dans le but de déclencher un discours sur celle-ci. Ces techniques ne se substituent pas à des analyses extrinsèques, mais les complètent, permettant d'approcher la subjectivité sujet/activité. Une technique est ici proposée dans ce contexte de développement de techniques d'analyse du travail. Il s'agit d'une approche basée sur les catégories que les sujets, pour agir sur le monde, se constitueraient à partir de ce qu'ils perçoivent du réel, ici dénommées « catégories opératives ». Quels cadres théoriques soutiennent cette technique ? Quel protocole la définit ? Qu'apporte-t-elle à l'analyse du travail, et plus spécifiquement à l'analyse de l'activité des enseignants ? Nous explorons ici l'étude des catégories opératives à partir d'une recherche menée auprès de plusieurs équipes d'enseignants exerçant dans l'enseignement secondaire français. Après avoir défini « catégories opératives » et catégorisation, nous détaillerons cette technique en insistant particulièrement sur les modalités de traitements des données. Nous présenterons en suivant quelques résultats, pour *in fine* discuter de la contribution spécifique de cette approche à l'analyse de l'activité des enseignants.

<sup>1</sup> Maîtres de conférences, Unité mixte de recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (UMR EFTS), Université de Toulouse, École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, Université de Toulouse Jean-Jaurès.

## 1. Schèmes, concepts-en-acte et catégories opératives pour analyser l'activité d'enseignants

Les concepts de catégorisation et de catégorie apparaissent dès les origines de la réflexion philosophique et scientifique. Élément constitutif de la pensée (Dubois & Braisby, 1997), la catégorisation est un processus psychologique fondamental en lien avec notre perception de l'environnement (Gaillard & Urdapilleta, 2013). L'étude des catégories serait alors un moyen, parmi d'autres, de rendre compte de l'appréhension du monde par les sujets. Dans cette perspective, Danièle Dubois et Nick Braisby (1997) renvoient à un ensemble de recherches anciennes qui ont montré que certaines civilisations humaines du XX<sup>e</sup> siècle, par exemple dans des contrées forestières d'Afrique, n'avaient jamais recours à la catégorie « couleur ». Les différents objets y étaient désignés en référence à des éléments saillants communs décrits à l'aide de divers paramètres : aspect que prend un objet au contact de l'eau, aspect cru d'un végétal, etc. Pour Ernst Cassirer (1980, p.57) « la forme de dénomination ne suit pas la ressemblance extérieure des choses ou des processus ; ce qui est désigné par un même terme, ce qui est linguistiquement attribué à un même concept, ce sont les choses qui se correspondent par leurs significations fonctionnelles, qui occupent la même place, ou une place analogue dans le tout des activités humaines et des fins posées par l'homme ». L'appréhension du monde est ainsi « fonctionnelle » (au sens d'orienté par les nécessités de l'action) et le langage est un indicateur de cette fonctionnalité, culturellement et historiquement située. Loin d'une perspective universaliste des catégories, incarnée par les recherches d'Eleanor Rosch (1978), mais à l'instar des travaux d'Annick Bertrand (1993, p.89), nous considérons « qu'au-delà des corrélats d'attributs perceptifs, les structures de connaissances sont également fondées sur des régularités des comportements en œuvre dans une activité déterminée et que ces structures "fonctionnelles" orientent l'activité des sujets ». Ainsi, les catégories, associations de mots à un ensemble d'éléments de l'environnement apparaissant comme communs à un sujet, permettent de rendre compte d'une part de l'activité individuelle.

### ■ *Conceptualisation dans et pour l'action*

Dans une perspective de didactique professionnelle, appréhension du monde et action peuvent être liées par la conceptualisation : « le sujet retient de la situation les dimensions qui vont orienter son action : c'est en ce sens qu'il conceptualise la situation » (Pastré, 2007), notamment au travers des concepts pragmatiques qui « guident la prise d'information sur les paramètres observables et mesurables pour la construction d'une représentation de la situation en cours » (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007). Ainsi, l'humain se représente le monde en fonction de son action, elle-même régie par l'expérience et la conceptualisation, dans un couplage entre un sujet et une classe de situations. Ces représentations pour l'action ont un caractère laconique, schématique, partiel (Rabardel, 1995) ; elles rejoignent le concept d'image opérative d'Ochanine. Ce dernier oppose « image cognitive » à « image opérative ». Alors que les images cognitives sont « le reflet intégral des objets dans toute la diversité de leurs propriétés accessibles » (Ochanine & Kozlov, 1971), les images opératives sont « des structures informationnelles spécialisées qui se forment au cours de telle ou telle action dirigée sur des objets. Les caractères spécifiques essentiels des images opératives sont le laconisme et l'adéquation à la tâche [...]. Ce qui caractérise le reflet des objets dans les images opératives consiste en un certain nombre de déformations fonctionnelles. Celles-ci sont en fait une mise en évidence et une accentuation des caractéristiques de l'objet, qui, dans les conditions d'une action donnée, revêtent une signification informationnelle particulière » (p.225). Ainsi, les images opératives sont essentiellement formées par les caractéristiques des objets en jeu dans l'action et en accentuent les éléments les plus utiles à l'action. L'analyse du travail nous semble pouvoir résider, pour partie, dans une description de ces déformations, de ces hypertrophies, de ces laconismes, pour ce qu'elles permettent d'inférer en termes d'activité.

Dans notre étude, nous retenons le concept de schème comme permettant de faire le lien entre action et cognition. Un schème est une « unité identifiable de l'activité du sujet » (Vergnaud,

1996), en cela il constitue « une totalité dynamique fonctionnelle, et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations. Un schème est constitué de quatre types de composantes : un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations ; des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ; des invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte) ; des possibilités d'inférence » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p.152). Les concepts-en-acte sont pour Gérard Vergnaud (1990) « des catégories de pensée tenues pour pertinentes par le sujet relativement à une classe de situations ». Tels des filtres, ils permettent au sujet de prélever et de sélectionner dans son environnement des informations pertinentes et utiles à son action (Vergnaud, 1996). Pour identifier une partie des concepts-en-acte au cœur des schèmes, une technique proposée et testée dans cet article s'appuie sur des outils utilisés en psychologie cognitive dans les travaux sur les processus de catégorisation, notamment ceux qui posent des liens entre catégorie et action, la catégorisation permettant au sujet de s'adapter à son environnement (Gaillard & Urdapilleta, 2013). Ainsi, « les critères de classification retenus [dans le processus de catégorisation] ne sont pas choisis au hasard, la façon dont les sujets classent des objets en catégories semble dépendre de leurs perception, conception, croyances et théories sur le monde » (p.38).

Nous ne nous référons donc pas aux catégorisations de type « stéréotypes sociaux » comme la psychologie sociale ou la sociologie s'y intéressent (Whitley & al., 2013). Afin de marquer la différence conceptuelle avec ces travaux, qui s'intéressent à la perception d'objet socialement déterminée, l'adjectif « opérative » sera utilisé, notamment en lien avec la dimension fonctionnelle de ces catégories. Par catégorisation, nous entendons le prisme perceptif et représentationnel par lequel un sujet, du fait de son action répétée, finalisée, orientée par des buts semblables, perçoit les objets du monde. Les catégories opératives sont un des indicateurs de ce processus.

#### ■ *Analyse de l'activité des enseignants*

L'étude des catégories opératives se porte ici sur l'activité des enseignants. Janine Rogalski (2003) soulève à plusieurs reprises la « question de l'objet de l'activité de l'enseignant ». S'agit-il de la classe, des élèves ? Elle introduit la notion de « collective student » (Bromme, 1994 cité par Rogalski, 2003), comme « unité plutôt abstraite mais psychologiquement réelle de la classe » qui se distingue de l'apprenant individuel. Les enseignants, notamment lorsqu'ils ont à organiser leurs enseignements et le déroulement de la classe, se réfèreraient, cognitivement parlant, à cette entité collective, ce qui nous permet d'inférer l'existence d'un processus de catégorisations d'élèves.

Quelques travaux mettent en évidence des catégories d'apprenants produites par leurs enseignants. Outre ceux cités dans ce numéro (voir l'article de Lara Laflotte), dans l'enseignement supérieur, Pierre Bourdieu & Monique de Saint Martin (1975) et Pablo Páramo (2013), par exemple, analysent les catégories d'étudiants produites par les professeurs. Dans le premier degré, Greta Morine-Dershimer (1978) décrit, par des mesures répétées tout au long de l'année scolaire, les catégories des élèves élaborées par leurs enseignants. Elle repère notamment une variabilité des catégories, pour une classe et un enseignant donnés. Dona Kagan & Deborah Tippins (1991) avancent que pour décrire leurs élèves les enseignants novices du primaire mobilisent davantage des facteurs psychologiques que leurs collègues novices dans le secondaire. Ils ont une connaissance plus personnelle de leurs élèves et les perçoivent de manière plus diversifiée. En revanche, les propos des enseignants du secondaire au sujet de leurs élèves sont plus centrés sur les « niveaux scolaires » et les « comportements qui interrompent le cours ». Par ailleurs, des recherches développent l'idée selon laquelle les enseignants fondent leur activité pédagogique sur la connaissance qu'ils ont des élèves. Les travaux autour du « case knowledge » (par exemple Calderhead, 1996), indiquent que les enseignants se construisent des typologies d'élèves qui leur permettent de planifier et réguler leur activité en classe. Dans cette perspective, Philippe Wanlin et Marcel Crahay (2011, p.62), montrent que « les élèves moins favorablement estimés sont identifiés comme pouvant rencontrer des problèmes d'attention et de compréhension et sont davantage stimulés lors de

l'interaction en classe ». Il s'agit donc de mettre en relation des catégories d'élèves avec des observations en classe (Laflotte, 2014).

### ■ Questions de recherche

Les recherches publiées jusqu'alors sur les catégories des élèves par les enseignants ne semblent pas s'inscrire dans le cadre théorique de la conceptualisation de l'action. Elles ont, soit décrit des catégories sans les lier à l'action (Morine-Dershimer, 1978), soit tenté de les lier à des analyses extrinsèques (voir l'article de Lara Laflotte dans ce numéro).

Dans le cadre de nos travaux, il s'agit d'explorer la voie selon laquelle l'étude des catégories opératives permettrait de participer à l'identification de concepts-en-acte, éléments constitutifs des schèmes, afférents à une classe de situations relativement « large », à savoir « enseigner aux élèves de la classe X ». Pour faire émerger et identifier une partie des concepts-en-acte – qui par définition peuvent être implicites (Vergnaud, 1996) et par conséquent ni observables, ni spontanément exprimés par les sujets –, nous proposons un protocole de recueil de données soumettant les sujets à une tâche de classement des élèves d'une de leurs classes.

Cette méthodologie de recherche nous permettra d'investiguer trois ensembles de questionnements.

Le premier porte sur le lien catégorie opérative / action. En complément des travaux existants, l'étude des catégories opératives permet de mettre en lien les catégories « élèves » et les actions des enseignants. Par le concept de schème, qui articule notamment les concepts-en-acte et les règles d'action, il est possible d'investiguer les liens entre catégories opératives et potentiels traitements différenciés des élèves. Quels sont alors ces liens : une même catégorie opérative d'élèves est-elle associée à des règles d'action identiques à tous les enseignants ? Si la réponse est positive, il sera alors envisageable d'inférer des composantes d'un schème à partir du relevé de catégories opératives. Dans le cas contraire, la plus grande prudence sera de mise quant au rapprochement de catégories opératives issues de plusieurs sujets pour en inférer des schèmes partagés par ces sujets.

Le deuxième interroge les caractéristiques des élèves relevées par l'étude des catégories opératives. Les travaux sur les catégorisations des élèves par les enseignants du premier degré décrivent des catégories basées sur plusieurs caractéristiques comme « aptitude/réussite ; participation ; personnalité ; relations avec les pairs ; évolution/progrès » (Morine-Dershimer, 1978)<sup>2</sup>. S'agissant d'enseignants du secondaire en France, qui travaillent généralement auprès de milliers d'élèves au cours de leur carrière – à la différence de leurs collègues du premier degré – nous pouvons faire l'hypothèse, en lien avec la théorie de Pierre Rabardel (1995), que les représentations pour l'action des enseignants ne retiennent que quelques caractéristiques des élèves. Comment se présentent ces caractéristiques dans les données recueillies ? Plusieurs caractéristiques sont-elles mobilisées par un même enseignant pour distinguer les élèves entre eux ? L'ensemble des élèves d'une classe est-il, au contraire, catégorisé selon un critère unique (par exemple, la « réussite scolaire dans ma discipline ») ?

Enfin, le dernier questionne l'élaboration de catégories opératives chez un même enseignant.

Les recherches précitées sur les catégories pour comprendre l'activité des enseignants ont privilégié des descriptions de la variabilité interindividuelle des relations enseignants/élèves. Quels renseignements tirer d'une étude des catégories opératives menée sur plusieurs dizaines de sujets à l'échelle intra-individuelle ?

L'examen de ces trois ensembles de questionnements, à la lumière de nos résultats de recherche, nous permettra de discuter *in fine* de la contribution spécifique de l'étude des catégories opératives dans une démarche d'analyse de l'activité, de sa plus-value dans la compréhension de l'activité de l'enseignant.

<sup>2</sup> Traduction effectuée par nos soins.

## 2. Recueil et traitement des données

### ■ *Un recueil de données auprès de six équipes d'enseignants*

Après un appel à participation lancé auprès de l'ensemble des chefs d'établissement de l'enseignement agricole publics français, six lycées se sont portés volontaires pour participer à cette recherche<sup>3</sup>. Ces établissements de taille moyenne, principalement situés en zone rurale ou périurbaine, sont répartis sur six régions du territoire national français métropolitain. Une classe par lycée a été retenue et l'équipe d'enseignants de chacune des six classes constitue un échantillon de 67 personnes. Chaque enseignant a été consulté individuellement, pendant environ une demi-heure, dans une salle isolée permettant l'enregistrement sonore des propos. Ces rencontres se sont déroulées avant le premier conseil de classe afin d'atténuer un éventuel effet de lissage des points de vue des enseignants, que nous pensons plus patent, qu'à l'occasion d'interactions d'enseignants plus informelles. L'objectif de recueillir les points de vue des enseignants sur leurs élèves a été rappelé au début de chaque rencontre individuelle. Dans cette phase préalable, un double engagement a été pris : respecter l'anonymat des données et proposer une restitution des résultats issus du recueil auprès des équipes des six établissements, en fin d'année scolaire<sup>4</sup>. Chaque rencontre s'est déroulée selon le protocole développé ci-après.

### ■ *Protocole de recueil des catégories opératives*

Ce protocole nécessite pour l'analyste de présupposer (en se basant sur des éléments d'une première analyse du travail) qu'un objet « fait catégorie opérative » pour le sujet, autrement dit qu'il est opératif du fait de son lien avec l'action, et qu'il est relatif à un ensemble d'éléments de l'environnement apparaissant communs pour le sujet. Une catégorie opérative est le nom donné par le sujet à un ensemble « d'objets » (ici, les élèves) qu'il a lui-même rassemblés sous un même sous-groupe lors de la tâche de production de propriétés du protocole. Notons que ce protocole ne nous semble pas pouvoir être envisagé, en tout cas à ce stade de développement de la technique, pour analyser tout type de concepts-en-acte, bien que conceptualisation et catégorisation nous semblent étroitement liées. Les catégories opératives sont par conséquent, selon ce que nous esquissons ci-après, un moyen de rendre compte d'une partie seulement des concepts-en-acte d'un sujet.

#### ● *Tâche de classement*

La tâche de classement proposée individuellement, à chaque enseignant, a consisté à créer des sous-groupes d'élèves par la manipulation des photos issues du trombinoscope des élèves d'une de ses classes<sup>5</sup>. Les photographies, sous forme de petites cartes, étaient disposées sur une table, devant l'enseignant. Les noms et prénoms des élèves associés à un numéro apparaissaient lisiblement. Il a été demandé à chaque enseignant de composer des sous-groupes selon les critères de son choix, dans le but de comprendre comment il perçoit les élèves d'une de ses classes. Une fois la tâche de classement effectuée, dans un temps pouvant prendre plusieurs minutes, nous avons relevé les numéros de chaque élève par sous-groupes. L'ensemble des sous-groupes d'élèves d'une classe, composé par un enseignant, constitue une configuration. À l'issue de la première configuration, l'enseignant a pu, s'il le souhaitait, « rebattre les cartes » et procéder à une nouvelle configuration, puis une troisième, ainsi de suite.

<sup>3</sup> Cette recherche a reçu le soutien financier de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, du Commissariat général à l'égalité des territoires et du Défenseur des droits. Nous remercions par ailleurs l'ensemble des personnels des lycées qui ont contribué à cette recherche.

<sup>4</sup> Cette phase de restitution des données a fait l'objet d'une analyse (Veyrac & Blanc, 2015) qui a révélé des effets de la présentation des résultats en termes de diffusion de normes professionnelles. Ces normes sont notamment relatives aux traitements différenciés des élèves par les enseignants.

<sup>5</sup> Six trombinoscopes de classe ont été utilisés, correspondant à une classe d'élèves par lycée : une classe de seconde générale et technologique et cinq classes en filières professionnelles (deux secondes, une première, une terminale, une classe préparant au Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole - CAP première année). La seule consigne donnée aux enseignants a été de composer des sous-groupes afin de rendre compte de leur façon de voir les élèves. Aucun exemple de critère possible n'a été donné ; en cas (rares) de demande de précision, c'est à partir d'exemples donnés par l'enseignant que la consigne a été exemplifiée.

- *Tâche de production de propriétés*

Après chaque configuration, l'enseignant a été invité à expliciter ce qui a présidé à la constitution des sous-groupes. Cette tâche de production de propriétés a donc consisté, à « recueillir la logique des regroupements d'objets réalisés [...] lors d'une tâche de classement [...]. Par ces données verbales, explicites, le participant exprime de manière verbale ou écrite les raisons de ses regroupements. Cette explication se base sur les similarités et/ou différences observables entre les objets classés dans un même groupe. Il s'agit de mettre en évidence les connaissances verbalisables d'un participant sur un domaine donné [...]. La logique des regroupements est ainsi accessible pour l'expérimentateur et explicable » (Gaillard & Urdapilleta, 2013, p.39). À travers, cette tâche de production de propriétés, les éléments d'explicitation de la logique des sous-groupes ont conduit chaque enseignant à nommer ces derniers et ainsi à définir les catégories opératives.

- *Expression des règles d'action*

Afin de provoquer un discours sur les règles d'actions associées aux sous-groupes (catégories opératives), la question suivante a été posée : « *Les élèves de votre classe ont donc différents profils ; en quoi, ou comment, en tenez-vous compte dans votre pratique, dans votre travail ?* ». Lors de cette phase, des techniques de reformulation ont pu être utilisées (reprise des mots de l'enseignant pour relancer une explication, pour inviter à préciser les règles d'action). Outre les règles d'action énoncées à partir des catégories opératives, l'enjeu pour les chercheurs a été d'amener l'enseignant à préciser son discours pour l'inciter à énoncer des théorèmes-en-acte.

- ***L'identification des principales composantes des schèmes***

Le traitement des données se centre sur l'identification des schèmes menée à partir des catégories opératives. Cette identification s'est effectuée sur la base des enregistrements sonores des rencontres individuelles, en suivant quatre étapes.

La première consiste à reporter dans un tableau de « pré-traitement des éléments du schème », le nom des catégories opératives de chaque configuration de chaque enseignant.

À titre d'illustration, le tableau 1 ci-après présente une configuration composée de trois catégories opératives (colonne « catégorie opérative »), définies par l'enseignant lors de la tâche de production de propriétés.

La deuxième étape consiste à reporter pour chaque catégorie opérative, l'ensemble des éléments du discours de l'enseignant qui permet de préciser cette catégorie (tableau 1, colonne « description de la catégorie opérative »).

La troisième étape est celle du report des verbatims qui, associés à chaque catégorie, correspondent aux composantes du schème : but(s), règle(s) d'action, théorème(s)-en-acte. Ces verbatims sont majoritairement recueillis lors de « l'expression des règles d'action ». Le transcripteur identifie un théorème-en-acte lorsque le discours relève de l'expression d'une vérité pour l'enseignant, vérité relative à la catégorie concernée. Ainsi, les théorèmes-en-acte associent des concepts-en-acte que sont ici, par postulat, les noms des catégories opératives.

Les trois premières étapes sont ainsi reconduites à chaque nouvelle configuration, et ainsi de suite pour chaque enseignant de l'échantillon.

Tableau 1 - Extrait du pré-traitement des principaux éléments du schème par l'étude des catégories opératives  
Sujet 13 - Configuration 1

Catégorie opérative	Description de la catégorie opérative	Verbatim relevant des composantes du schème
Ceux qui participent systématiquement	Ceux qui participent à chaque heure de cours	RA : Je m'appuie sur eux pour animer la classe. TA : Je sais que j'aurai quelqu'un qui va me donner une réponse.
Ceux qui ne participent jamais, timides	Timides qui ne parleront jamais	RA : Je n'ai pas trop envie de forcer les élèves qui n'ont pas envie de parler [...]. S'ils n'ont pas envie de parler, ils n'ont pas envie de parler. TA : Je ne suis pas forcément persuadée qu'on arrive forcément [à réussir] à l'école en participant.
Interventions ponctuelles	Ceux qui participent de temps en temps, pour qui il faut plus de temps pour s'investir dans la classe  Ils ont eu du mal au départ à rentrer dans le fonctionnement de la matière, il leur faut un peu plus de temps	But et RA : Je peux les solliciter pour lire un texte.  Je les sollicite de temps en temps, ou ils se proposent pour répondre à des questions, ou lire un document, ou éventuellement passer au tableau.

RA = Règle d'Action ; TA = Théorème-en-acte

À l'issue de l'élaboration des tableaux pour l'ensemble des sujets et sur cette base, la quatrième étape consiste à rapprocher les données de plusieurs sujets. Cette étape s'effectue par le repérage de buts généraux, relativement polarisés, convergents, avec des similarités dans l'intention, tous sujets confondus. Pour un thème donné, par exemple « réguler la participation dans la classe », un tableau est dressé (tableau 2), reprenant ainsi les buts, les règles d'actions et les théorèmes-en-acte contenus dans le prétraitement (tableau 1) et concernant l'ensemble de l'échantillon.

Cette étape, contrairement aux trois premières, fait intervenir une part relativement importante de subjectivité des analystes. Elle s'apparente alors à un traitement qualitatif de type inductif, et pour cette raison, a été menée par la méthode « inter-juges » (construction indépendante des résultats par les deux chercheurs, puis confrontation des résultats). Elle est utile pour réduire la complexité des données obtenues auprès de plusieurs dizaines d'enseignants.

Le tableau 2 synthétise les composantes de schèmes (les concepts-en-acte associés à ces schèmes figurent en annexe) communs à plusieurs sujets, correspondant à la régulation de la participation en classe, en les mettant en regard les unes par rapport aux autres, permettant la mise en relief de variabilités interindividuelles. Les verbes « inciter », « limiter », « orchestrer » « ne pas forcer », ajoutés après analyse, structurent les règles d'action et les buts dominants.

### 3. Résultats

Cette partie est structurée par les trois ensembles de questions de recherche préalablement détaillés dans la partie 1. La principale base d'illustration de nos propos restera l'exemple du thème de la régulation de la participation.

Tableau 2 - Synthèse des verbatim correspondants au thème « Régulation de la participation »  
(n = 67 enseignants)

	<i>Inciter</i>	<i>Limiter</i>	<i>Orchestrer</i>	<i>Ne pas forcer</i>
<i>But</i>	Prêter attention à ceux qui sont réservés (S51R1)* Ne pas mettre mal à l'aise les passifs (S1R2)	Il faut arriver à les modérer [les très réactifs] sans les éteindre, ils servent de locomotives (S44R1)	J'essaie toujours sur 2h de cours que tout le monde ait participé au moins une fois (S36R2)	
<i>RA</i>	Je suis obligé d'interroger plus ceux-là [les timides sérieux], les forcer à participer, même si au fond ils ne demandent que ça (S9R1) Je vais solliciter les plus en retrait (S51R1) Je vais solliciter progressivement les élèves passifs avec des questions simples (S1R2) Je me balade pas mal et c'est là que certains élèves font la démarche de poser une ou deux questions à part, ça évite de parler devant la classe, ils se sentent plus à l'aise (S23R3) Je vais chercher ceux qui ne participent jamais (S39R2)	Je les interroge [les présents participatifs] mais j'essaie de les limiter pour laisser un peu de place aux autres (S2R1) Des fois il faut que je les limite un petit peu pour laisser parler les autres, parce qu'à la limite, je pourrais faire le cours juste avec eux... (S66R1) Je les [les bons RAS] freine pour pas aller trop vite, pour pas perdre les autres (S65R1)	Distribuer la parole (S16R2) Canaliser, ne pas interroger les plus actifs et solliciter les plus en retrait (S51R1) On essaye de pas trop les interroger [les éléments moteurs] en classe. Ça va être dans l'interpellation, dans la sollicitation, je vais aller vers les transparents parce que c'est pas eux qui vont lever la main (S1R1)	Je n'ai pas trop envie de forcer les élèves qui n'ont pas envie de parler ; s'ils n'ont pas envie de parler, ils n'ont pas envie de parler (S13R1)
<i>TA</i>	Certains sont vraiment timides donc j'essaie de pas les harceler parce qu'après ils se braquent (S23R3) Je sens qu'ils [les passifs mais sérieux] auraient des choses à dire mais ils ne peuvent pas parce qu'il y a les pénibles ou les très très actifs qui les empêchent de participer (S62R1) C'est pas parce qu'ils sont timides, qu'il faut les laisser dans leur coin (S63R1)			Je ne suis pas forcément persuadée qu'on arrive forcément [à réussir] à l'école en participant (S13 R1)

\* Les verbatim sont identifiés à l'aide du numéro du sujet et du numéro d'ordre de la configuration (ensemble des catégories opératives nommées par un enseignant à partir du trombinoscope des élèves d'une de ses classes). Ainsi, S1R2 correspond au discours du sujet 1 produit autour de la deuxième configuration.

■ **Une même façon de dénommer les élèves mais plusieurs façons d'agir**

Parmi les thèmes identifiés à l'issue de l'analyse, certains concernent un nombre important d'enseignants (18 sur les 67 de l'échantillon), comme celui de la régulation de la participation des élèves en classe (cf. tableau 2). Les élèves sont décrits par des catégories opératives relevant d'un ensemble de qualificatifs relativement homogènes parfois synonymiques (« actifs », « qui participent », « moteurs, communicatifs », « répondent spontanément quand on les sollicite » vs. « réservés », « très discrets », « transparents », « ne participent jamais », « timides »). Ces catégories opératives sont associées à un ensemble de règles d'action dont nous questionnons maintenant l'homogénéité. Dit autrement, il s'agit ici de savoir si des catégories opératives similaires sur le plan sémantique (selon l'analyste), provenant d'enseignants différents, sont associées aux mêmes règles d'action ou si les règles d'action diffèrent malgré l'identification d'une même catégorie opérative. Pour la régulation de la participation, quatre règles d'actions apparaissent, dont deux semblent, d'un premier abord, opposées : « inciter », « ne pas forcer ». Ainsi, concernant les élèves les plus timides, certains enseignants affirment les forcer à participer alors que d'autres s'y refusent. Les résultats montrent que la description des catégories opératives relatives aux élèves ne permet pas de prédire simplement les actions associées. Par conséquent, à deux enseignants qui décrivent de manière semblable leurs élèves (selon leur participation en classe), peuvent correspondre des règles d'actions opposées, en lien avec des buts différenciés. En d'autres termes, les enseignants semblent prendre des informations similaires sur les élèves, qui guideront leur action de manière différenciée.

Par un examen plus fin de la « description de la catégorie opérative » pour le sujet S13 (cf. tableau 1), « ceux qui ne participent jamais » est complétée dans les commentaires par « timides qui ne parleront jamais », et par des propos sur le rôle de la participation dans la réussite scolaire (théorème-en-acte « *je ne suis pas forcément persuadée qu'on arrive forcément [à réussir] à l'école en participant* »). Les catégories opératives, considérées dans une première analyse comme semblables et correspondantes à des actions opposées, se distinguent en seconde analyse les unes des autres et un lien rationnel apparaît.

Nous retiendrons que le libellé seul de la catégorie opérative apporte une intelligibilité relative, voire parfois trompeuse de l'activité, en se passant notamment de la mise au jour des buts et des théorèmes-en-acte qui éclairent une partie des rationalités à l'œuvre d'un sujet à un autre. La plus grande prudence est donc de mise concernant l'éventuel projet de rendre compte de variabilités interindividuelles de l'activité par le seul relevé du libellé de chaque catégorie opérative.

■ **Des catégories opératives construites sous plusieurs critères**

Les libellés des catégories opératives donnent des informations sur les représentations pour l'action des enseignants, relatives aux caractéristiques des élèves. Plusieurs caractéristiques sont-elles mobilisées par un même enseignant pour distinguer les élèves entre eux ?

Rappelons que le protocole de recueil de données offre la possibilité aux sujets de constituer plusieurs configurations. Il apparaît que deux tiers des enseignants (45 sur 67)<sup>1</sup> ont procédé à plus d'une configuration (le tiers restant a effectué une unique configuration). Par exemple, l'enseignant S1 a effectué trois configurations<sup>2</sup>, ce qui signifie qu'un même élève apparaît dans trois catégories différentes. Par exemple, la photographie de Noémie a successivement été classée dans les sous-groupes « ceux qui voudraient s'en sortir mais n'ont pas trouvé la méthode » dans une première configuration, puis « actifs » dans une seconde et enfin, « pas agréable » dans une troisième.

<sup>1</sup> La somme des configurations relevées pour l'ensemble des enseignants (N=67) s'élève à 143, pour un total de 482 catégories opératives d'élèves.

<sup>2</sup> Les configurations S1R1 et S1R2 apparaissent en annexe. La configuration S1R3 est la suivante : « pas agréables en classe/ agréables en classe ».

Certaines configurations font apparaître un critère dominant de caractéristiques qui semble organiser l'ensemble de la configuration. Par exemple, « ceux qui s'impliquent beaucoup / participent moyennement / ceux qui ne s'impliquent jamais » (S56R3) sont des catégories opératives qui apparaissent de prime abord, construites sur un seul critère, celui du degré d'implication dans les activités conduites en classe. Pourtant, si l'on affine l'analyse, plusieurs critères apparaissent : l'intensité de l'implication de l'élève, la participation et la fréquence de l'implication. De manière plus générale, nos résultats montrent que pour la quasi-totalité des configurations, il apparaît difficile d'affirmer qu'un seul critère caractérise chaque catégorie opérative. On peut citer quelques exceptions comme dans les configurations suivantes : « les moins matures / les matures / les matures + / les matures ++ / les matures +++ » (dont le critère commun est le degré de maturité), « les leaders / les suiveurs » (dont le critère commun est la position dans un groupe social), « agréables / pas agréables » (dont le critère commun est l'agréabilité). Au-delà de ces exceptions, le processus de catégorisation, lorsqu'il est examiné sous l'angle de la construction des configurations, apparaît très généralement construit autour de plusieurs critères.

L'analyse du nom de la catégorie opérative montre parfois une multiplicité de critères associés. Par exemple, la catégorie opérative « en réussite mais pas trop d'effort » renvoie à des critères de performance associés à une forme de paresse. D'autres associations de critères apparaissent dans les catégories opératives suivantes : « les sympas pas trop bosseurs » (critères de sympathie et de travail), « bonnes aptitudes mais perturbateurs » (critère d'aptitude associé à l'impact sur le déroulé du cours), « redoublants internes » (critère de réussite scolaire et de régime de pension).

Ainsi, cet ensemble de résultats laisse apparaître une représentation des élèves par les enseignants triplement multicritériée. Premièrement, elle est multicritériée parce qu'un enseignant peut, dans le même temps, décrire sa classe sous différentes configurations. Deuxièmement, le caractère multicritérié apparaît dans l'agencement des catégories opératives au sein d'une même configuration. Tout se passe comme si, pour un moment donné, un enseignant n'appréhendait pas tous les sous-groupes d'élèves avec les mêmes critères, selon une « grille de lecture » unique : la grille change en fonction des sous-groupes d'élèves concernés. L'approche par schèmes nous permet d'avancer que le changement de critère dans l'élaboration de catégories selon les sous-groupes d'élèves au sein d'une même configuration correspond à des buts distincts. Tel sous-ensemble d'élèves de la classe est perçu par un enseignant sous l'angle du bavardage alors que tel autre sous-groupe composé d'autres élèves de cette même classe, est perçu par ce même enseignant, sous le prisme de son faible niveau scolaire. Des actions distinctes pour les élèves « bavards » d'une part et les élèves « niveau faible » d'autre part y sont alors associées. Troisièmement, les catégories opératives elles-mêmes, par leur dénomination apportée par les enseignants, ne sont pas toutes réductibles à un critère unique.

#### ■ **Des catégories opératives qui s'agencent entre elles**

L'analyse de la cohérence des différentes composantes du schème, à partir des données propres à un même enseignant, constitue une approche de l'activité qui nous semble de nature à apporter des éléments d'analyse importants pour comprendre l'activité. Illustrer cette cohérence nécessite d'exposer assez finement les modalités d'articulation entre les invariants opératoires et les règles d'action, et ne peut être exposé ici pour les 143 configurations relevées. Nous retenons un cas pour lequel la cohérence a été précisée par le sujet, cohérence dont on peut rendre compte dans l'espace d'un article. Il concerne un enseignant très expérimenté, qui n'a réalisé qu'une seule configuration (S67R1), composée de quatre catégories opératives : « les locomotives », « dans son coin exposé aux quolibets », « girouette », « déficit de connaissance et d'éducation ».

Les « locomotives » sont « *des filles autonomes et actives, qui bénéficient d'un bon suivi parental. En classe la difficulté consiste à leur assurer une progression soutenue en les protégeant des remarques négatives des autres élèves [...] C'est des gens [...] qu'on a envie de*

*cloner [...] ce sont des électeurs que j'essaie de garder, moi je tiens beaucoup à ces gens-là, j'en ai besoin, c'est pas du luxe pour moi. Même si elles vont pas prendre la tête d'une révolte contre les perturbateurs, [...] ce sont des alliées objectives [...] j'essaie de garder mon électorat* ». La principale règle d'action associée, relève d'un traitement différencié consistant à envoyer des informations aux familles des élèves désignées « locomotives », par messagerie électronique (devoirs, leçons à étudier).

L'élève « *dans son coin, exposé aux quolibets des autres* » est décrit comme un élève qui a peur des autres, à qui l'adage « *vivons heureux vivons cachés* » conviendrait pour le présenter.

La catégorie « *girouette* » est, comme la précédente, constituée d'un seul élève. Il s'agit d'un « *garçon influençable, qui a un bon fond, mais qui arrive avec un parcours beaucoup plus mouvementé en collège et vraisemblablement en primaire... comme une girouette, il est toujours en train de prendre le vent, il est l'enjeu de la classe* ».

Les élèves en « *déficit de connaissance et d'éducation* » ont « *manifestement de gros problèmes à la maison, un gros déficit d'éducation avant d'arriver chez nous, ils essaient de jouer les bad-boys, ils sont les concurrents du prof ; en leur for intérieur, ils savent qu'ils ont tort donc pour essayer de se remettre en selle, ils essaient de capter l'attention des autres. C'est comme une campagne électorale permanente, ils essaient de gagner des gens à leur cause [...] ; chaque fois qu'ils peuvent, ils essaient de faire rigoler celui-là [girouette], et même quand ça dérape, ils traitent les autres d'intello [...]. Ils se positionnent en concurrents du professeur et tentent de saper son autorité ou de le déstabiliser, le but est d'amener le prof à faire des remarques, à les sanctionner ou à les exclure afin de prouver aux autres qu'ils existent* ». Les règles d'actions associées sont : « *c'est toujours un peu la corde raide, c'est un numéro d'équilibriste [...] l'objectif est de savoir qui va avoir la majorité silencieuse de son côté [...] toujours obligé de recadrer, c'est la petite guéguerre en permanence, guerre<sup>3</sup> de position ; on est toujours sur le qui-vive [...] je ne lâche rien* ».

L'enseignant nous explique que les élèves qu'il a regroupés dans la catégorie « *déficit de connaissance et d'éducation* » essaient de gagner le « *girouette* » à leur cause, alors que lui tente de garder « *le girouette dans le giron des locomotives* ». Ainsi, pour cet enseignant, une articulation des catégories opératives entre elles, est explicitée avec la catégorie « *girouette* » décrite comme l'« *enjeu de la classe* », enjeu disputé de part et d'autre par l'enseignant et par les élèves de la catégorie opérative « *déficit de connaissance et d'éducation* ». Nous voyons ici l'agencement des relations entre les différentes catégories opératives de la configuration.

Ce schème, que nous avons dénommé « *lutte contre les leaders négatifs pour ne pas perdre les influençables* », rassemble trois enseignants de l'échantillon. Il a été décrit par des données recueillies en peu de temps et a ainsi permis d'accéder à une part de la rationalité de ces enseignants.

## 4. Discussion

Cet article tente d'éprouver un protocole de recueil basé sur la catégorisation pour identifier des éléments de schèmes. L'analyse est extrinsèque dans le sens où elle part d'éléments d'analyse du travail extérieur au sujet (les trombinoscopes des élèves d'une classe) mais également intrinsèque dans le sens où c'est le sujet qui sera amené, par la catégorisation, à donner des éléments sur sa propre activité par la médiation des trois étapes : classement, production de propriétés et énonciation des règles d'action. La partie énonciation des règles d'action est la partie la plus originale au regard des travaux cités dans le champ des recherches sur les catégorisations des élèves par le(ur)s enseignants.

<sup>3</sup> Le recours des enseignants à des métaphores guerrières a été souligné dans une publication antérieure (Veyrac & Blanc, 2015).

### ■ **Apport des résultats au regard d'autres recherches**

Les résultats montrent que des catégories opératives synonymiques peuvent être associées à une gamme de règles d'actions distinctes, voire opposées d'un enseignant à un autre. Par exemple, plusieurs enseignants ont créé la catégorie « les élèves qui participent », mais certains vont s'appuyer sur ces élèves pour animer la classe tandis que d'autres vont limiter leur participation. Ces résultats montrent qu'une analyse fine des données peut invalider le rapprochement qu'un analyste pourrait opérer entre deux catégories aux dénominations semblables. Associer des catégories opératives semblables (nommées par des mots équivalents par les sujets) de sujets différents prendrait le risque important d'un réductionnisme quant à l'analyse de l'activité. Dit autrement, un composant du schème ne permet pas d'en inférer la totalité, ce qui nous semble être de nature à éclairer les résultats qui s'avèrent difficiles à interpréter dans l'approche proposée par Lara Laflotte dans ce numéro, et pour laquelle des liens entre catégories et interactions observés en classe sont interrogés. L'étude des catégories opératives, à la différence d'autres recherches sur les catégorisations des enseignants (Páramo, 2013 ; Laflotte dans ce numéro) permet de rendre compte de variabilités interindividuelles fines, en mettant au jour, notamment via l'énonciation des théorèmes-en-acte, des buts différents d'un enseignant à un autre qui pourtant semblent tous se représenter les élèves sous les mêmes caractéristiques. Ces résultats n'excluent pas de procéder à une analyse des catégories opératives inter-enseignants, comme initiée lors de l'élaboration du tableau 2, ou par d'autres auteurs (par exemple Páramo, 2013), mais obligent à prendre des précautions en amont des agrégations de données, pour éviter de trop perdre la cohérence intra-individuelle dans les analyses.

Par ailleurs, les résultats montrent que la majorité des enseignants construit plusieurs configurations à un même moment de l'année (seul un tiers associe chacun de ses élèves à une unique catégorie opérative), ce qui pourrait relever d'un résultat original au regard de l'état de la question effectué. En effet, à notre connaissance, seule Greta Morine-Dershimer (1978) a décrit des configurations différentes pour un même enseignant : elle l'a montré par une approche longitudinale à la différence de nos résultats qui plaident pour une analyse plus complexe des catégories opératives au niveau intra-individuel.

### ■ **Couplage situation/sujet**

L'étude des catégories opératives tente de rendre compte de concepts-en-acte du sujet. Pour ce faire, le couplage situation/sujet importe. Or, la technique suivie offre la possibilité pour le sujet de se référer à plusieurs classes de situations, au moment de la tâche de classement. Plus précisément, la possibilité pour le sujet d'effectuer plusieurs configurations successives permet de se référer à des classes de situations distinctes. C'est par exemple ce que nous avons relevé avec un enseignant d'EPS qui intervient avec les élèves dans deux classes de situations distinctes pour lui : il a procédé à une configuration permettant de traduire sa façon de voir ses « élèves en sport » d'une part, et ses « élèves en salle de cours » d'autre part (dans le cadre d'un cours sur la prévention aux risques professionnels durant lequel les élèves sont assis devant des tables et lui au tableau). Aucun autre enseignant n'a exprimé le besoin de nous préciser qu'il se référait à des classes de situations différentes, mais probablement qu'un ensemble d'occurrences de situations vécues ont servi de référence aux sujets lors des tâches de classement, de production de propriétés et d'expression des règles d'action. Nous pouvons supposer que les enseignants qui ont effectué plusieurs configurations se sont référés à plusieurs classes de situations alors que les enseignants qui ont effectué une unique configuration se sont référés à une seule classe de situations. Ces questions rejoignent les travaux de Renan Samurçay et Pierre Rabardel (2004) qui abordent les liens entre situations, classes de situations, situation, catégorisation et invariants représentationnels. Pour ces auteurs, « la construction des représentations liées à des classes de situations par le sujet suit un axe de généralisation ou d'extension qui se produit à la fois par des activités de catégorisation et d'agrégation qui à leur tour permettent la construction des invariants représentationnels et organisateur de l'action ainsi que l'enrichissement du cadre conceptuel que le sujet met en œuvre pour le traitement de situations singulières » (p.173). Si le rôle des activités de

catégorisation dans la construction des invariants représentationnels est avancé par ces auteurs, il reste à investiguer s'agissant de l'étude des catégories opératives, une situation de catégorisation « non naturelle », c'est-à-dire non provoquée par l'analyste.

### ■ Validité des données

Sur le plan de la validité de l'interprétation des données recueillies, utiliser une unique source de données, en l'occurrence le discours des enseignants, en se privant en quelque sorte d'une analyse extrinsèque (possible à travers l'observation de situations d'enseignement-apprentissage) renvoie à une limite dans l'appréhension de l'activité dans sa complexité. Lorsqu'il est amené à exprimer des règles d'action, l'enseignant exprime-t-il toujours ce qu'il fait réellement, ou bien exprime-t-il ce qu'il tendrait à faire dans l'idéal, ou encore ce dont il prendrait conscience ? S'agissant d'accéder à sa subjectivité, il nous semble que l'étude des catégories opératives crée une situation propice à l'expression de prises de conscience (le sujet exprime notamment des étonnements vis-à-vis des liens entre catégories opératives qu'il construit et règles d'action qu'il énonce) du fait notamment de la chronologie des étapes de recueil. En effet, la tâche de classement précédant celle de production de propriétés, amène le sujet à verbaliser les concepts qui sous-tendent son action avant même d'avoir à évoquer une action éventuellement associée. Par ailleurs, un gage de validité écologique des données apparaît dans l'expression de théorèmes-en-acte (qui n'ont pu être identifiés pour tous les enseignants)<sup>4</sup> notamment car les sujets produisent un discours qui étaye l'ancrage des catégories opératives dans leurs représentations pour l'action.

## Conclusion

En s'appuyant sur le concept de schème, les liens entre les concepts-en-actes et les règles d'action énoncées ont été investigués. Les phases successives du recueil de données (pour chaque enseignant : tâche de classement des élèves sur la base du trombinoscope, commentaire de ce classement puis expression de règles d'action) ont permis d'obtenir un discours structuré par les catégories opératives. Ainsi, 67 enseignants ont été amenés à décrire individuellement la façon dont ils appréhendent les élèves d'une de leurs classes, puis, dans un second temps, l'éventuel lien avec leurs actions, leurs buts, leurs théorèmes-en-acte.

L'articulation entre le recueil des catégories opératives, des règles d'action et des théorèmes-en-acte, examinés au niveau intra individuel, apparaît prometteur et renouvelle à sa mesure les quelques recherches dans le domaine de l'étude des catégories des enseignants.

Du point de vue de la formation des enseignants, l'étude des catégories opératives des enseignants revêt un intérêt particulier. En effet, elle offre aux enseignants en formation<sup>5</sup>, par un recueil ne nécessitant pas de moyens techniques lourds, une première approche de l'activité « non visible » de leurs collègues. Ils peuvent notamment identifier des théorèmes-en-acte, pour éventuellement ensuite les mettre en discussion, interrogeant ainsi les allants de soi qui structurent les actions quotidiennes de leurs collègues. Cette approche est un complément à la formation des enseignants à la prise en compte de la variabilité interindividuelle des apprenants,

<sup>4</sup> Voici quelques exemples de théorèmes-en-acte relevés : « *les non investis ils peuvent avoir un bon niveau* », « *les élèves qui sont pas motivés, souvent ce sont des élèves qui parlent* », « *au-delà d'un quart d'heure, il faut qu'ils s'expriment* [ceux qui ont des difficultés à écouter], *ou qu'ils participent ils ont un petit peu de mal à rester concentrés* », « *quand vous les prenez seuls [les fortes têtes], il y en a aucun qui soit vraiment une forte tête* », « *ils [pas agréable, provocateurs] sont prêts à s'engouffrer dans les brèches, si moi je montre des failles, eux ils vont pouvoir immédiatement s'y engouffrer* », « *il y a un contexte familial qui fait qu'il y a besoin d'échanges différents* [ceux avec qui je fais attention ; ont un caractère fort, ont besoin de se faire entendre] ».

<sup>5</sup> Par exemple en formation initiale diplômante, dans le cadre de l'initiation à la recherche en éducation (Lafon-Jotte, 2016 ; Pichon, 2016 ; Poirier, 2016).

comme elle se développe ailleurs (par exemple Rahman, Scaife, Yahya, & Jalil, 2010), en mettant la compréhension de l'activité d'enseignants vis-à-vis des élèves au cœur de son projet. Elle peut être utilisée pour compléter des co-analyses de l'activité ou des analyses ergonomiques du travail pour la conception d'outils d'aide. Dans ce dernier domaine, nous notons le développement croissant d'applications numériques à destination des enseignants, basées sur des catégories d'élèves. Ces applications portent, ou plus souvent importent (d'outre-Atlantique) des schèmes de « différenciation pédagogique » qui impactent les dimensions les plus didactiques du travail enseignant, et méritent un outillage en matière de recherche en éducation pour questionner cet impact ou participer à leur conception.

Au-delà d'une intelligibilité de l'activité des enseignants, l'étude des catégories opératives peut éclairer tout type d'activité, sur la base de catégorisations d'objets qui lui sont propres. Par exemple, elle a été déployée auprès d'élèves pour comprendre les régulations de leur activité vis-à-vis de leurs différents cours et enseignants (Veyrac, Murillo, Blanc & Sahuc dans ce numéro). Elle permet, dans un temps de recueil relativement court, de faire apparaître par le sujet et pour le sujet, des éléments d'organisation de son activité. Elle lui permet d'exprimer des éléments structurant la régulation de ses actions, à la condition que les objets à catégoriser interviennent précisément dans ces régulations ; en la matière, le choix des objets donnés à classer par l'analyste est déterminant. Enfin, elle s'inscrit dans un niveau d'analyse plus général de l'activité, un niveau permettant d'identifier des éléments organisateurs forts, telles les propositions tenues pour vraies par les sujets relatives à des « objets » centraux de leur travail.

La question de l'effet de la tâche proposée par la situation de recueil sur le sujet reste quant à elle à investiguer : la tâche de classement provoque-t-elle des prises de conscience ou génère-t-elle un nouveau regard, non construit jusqu'alors, sur les objets de travail ? L'étude des catégories opératives questionne ainsi les liens entre analyse du travail et situations de développement des sujets.

## Références

- BERTRAND Annick (1993), *Compréhension et catégorisation dans une activité complexe. L'indexation de documents scientifiques*, Thèse de doctorat en psychologie, Université de Toulouse II.
- BOURDIEU Pierre et DE SAINT MARTIN Monique (1975), « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.1, n°3, p.68-93.
- CALDERHEAD James (1996), « Teachers: Beliefs and knowledge », dans D.L. Berliner et R.C. Calfee (éds.), *Handbook of educational psychology*, New York, MacMillan.
- CASSIRER Ernst (1980), *Langage et mythe, traduction française de Sprache und Mythos*, Paris, Les éditions de Minuit (1956, Yale University).
- DUBOIS Danièle et BRAISBY Nick (éds.) (1997), *Catégorisation et cognition : de la perception au discours*, Paris, Kimé.
- GAILLARD Audrey et URDAPILLETA Irène (2013), *Représentations mentales et catégorisation théories et méthodes*, Paris, L'Harmattan.
- GOIGOUX Roland (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, vol.1, n°3, p.47-70.
- GUÉRIN François, LAVILLE Antoine, DANIELLOU François, DURAFFOURG Jacques et KERGUELEN Alain (2007), *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*, Lyon, ANACT.
- KAGAN Dona et TIPPINS Deborah (1991), « How student teachers describe their pupils », *Teaching and Teacher Education*, n°7, p.455-466.
- LAFLOTTE Lara (2014), *Analyse de l'influence de la structure des connaissances des enseignants concernant les élèves sur les interactions maître-élèves*, Canevas de thèse, Université de Genève.

LAFON-JOTTE Emeline (2016), *Influence de la matière enseignée sur la perception des élèves par les enseignants*, Mémoire de Master, Université Toulouse, École Nationale de Formation Agronomique, Toulouse-Auzeville.

MARCEL Jean-François (2002), « Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes », *Revue française de pédagogie*, n°138, p.103-113.

MORINE-DERSHIMER Greta (1978), « How teachers "see" their pupils », *Educational Research Quarterly*, vol.4, n°3, p.43-52.

OCHANINE Dimitri et KOZLOV Vladimir (1971), « L'image opérative effectrice », *Questions de psychologie*, n°3, traduit dans *L'image opérative*, Actes d'un séminaire et recueil d'articles de D. Ochanine, p.225-251.

PÁRAMO Pablo (2013), « Conceptualización de los profesores sobre sus estudiantes », *Estudios Pedagógicos*, vol.XXXIX(2), p.251-262.

PASTRÉ Pierre, Mayen Patrick et Vergnaud Gérard (2006), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°154, p.145-198.

PASTRÉ Pierre (2007), « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation*, n°56, p.81-93.

PICHON David (2016), *La perception des jeunes par les adultes : rôle de la connaissance des élèves, de la participation et du niveau scolaire dans la relation affective enseignant élèves*, Mémoire de Master, Université de Toulouse, École Nationale de Formation Agronomique, Auzeville

POIRIER Yvan (2016), *La perception des jeunes par les adultes*, Mémoire de Master, Université de Toulouse, École Nationale de Formation Agronomique, Auzeville.

RABARDEL Pierre (1995), *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

RAHMAN Fadzilah Abd, SCAIFE Jon, YAHYA Nurul Aini et JALIL Habibah Ab (2010), « Knowledge of diverse learners: implications for the practice of teaching », *International Journal of Instruction*, n°3, p.83-96.

ROGALSKI Janine (2003), « Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert », *Recherche en didactique des mathématiques*, n°23, p.343-388.

ROSCH Eleanor (1978), « Principles of categorization », dans E. Rosch et B. Lloyd, *Cognition and categorization*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p.27-48.

SAMURÇAY Renan et RABARDEL Pierre (2004), « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions », dans R. Samurçay et P. Pastré (éds.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès éditions, p.163-180.

VERGNAUD Gérard (1990), « Catégories logiques et invariants opératoires », *Archives de psychologie*, n°58, p.145-149.

VERGNAUD Gérard (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », dans J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France, p.275-292.

VEYRAC Hélène et BLANC Julie (2015), « Relations professeurs-élèves en lycée. Trois stratégies d'enseignants mises en débat », *Éducation et formations*, n°88-89, p.185-200.

VIDAL-GOMEL Christine et ROGALSKI Janine (2007), « La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences », *Activités*, n°4, En ligne <https://doi.org/10.4000/activites.1401>

WANLIN Philippe et CRAHAY Marcel (2011), « Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances ou perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours ? », *Dossiers des sciences de l'éducation*, n°26, p.51- 64.

WHITLEY Bernard, KITE Mary, ARCISZEWSKI Thomas, YZERBYT Vincent et DEMOULIN Stéphanie (2013), *Psychologie des préjugés et de la discrimination*, Bruxelles, De Boeck.

## Annexe

### *Catégories opératives associées au thème « Régulation de la participation »*

Chaque ligne présente une configuration de catégories d'un enseignant. Par exemple, la ligne 1 signifie que l'enseignant S1 a réparti les photographies du trombinoscope des élèves de sa classe en cinq catégories (les « éléments moteurs », « les transparents, se laissent porter », etc.).

- Éléments moteurs / transparents, se laissent porter / satellites entre les bons et ceux qui voudraient s'en sortir / ceux qui voudraient réussir mais qui n'ont pas trouvé la méthode / ceux qu'on doit gérer au cas par cas (S1R1).
- Les actifs / les passifs (S1R2).
- Les timides sérieux / les clowns / les post-ados, mûrs pour leur âge / les pas loin d'être mûrs / les timides débutants (S9R1).
- Ceux qui participent systématiquement / ceux qui ne participent jamais, timides / interventions ponctuelles (S13 R1).
- Très discrets / problèmes de bavardage / participent sérieuses / faibles (S23R3).
- Ont le niveau de seconde / ceux pour qui ce sera difficile (S36R2).
- Les très réactifs / les discrets, besoin d'être accompagnés / répondent spontanément quand on les sollicite (S44R1).
- Très actifs ceux qui participent beaucoup / les réservés, en retrait / ceux qu'il faut plus aller chercher (S51R1).
- Passifs mais sérieux / ceux qui participent / les pénibles / ceux que je ne connais pas / passif endormi (S62R1).
- Communicatifs / non communicatifs, n'osent pas parler / les « j'en ai rien à faire de la matière », affichent un désintérêt (S66R1).

# Analyse des liens de la typicité catégorielle des élèves avec la quantité et qualité des interactions en classe<sup>1</sup>

Lara Laflotte<sup>2</sup>

## Résumé

*Ce texte a pour objectifs de vérifier l'existence de catégories d'élèves dans le bagage cognitif des enseignants ainsi que l'effet du degré d'appartenance catégorielle des élèves sur les interactions en classe. Pour ce faire, deux études sont réalisées dans le canton de Genève auprès d'enseignants du primaire et de leur classe. L'étude 1 invite vingt-trois enseignants à effectuer trois tâches de catégorisation d'élèves. Durant l'étude 2, huit enseignants sont observés et filmés in situ afin d'encoder leurs interactions avec les élèves et de les rapporter à leurs catégorisations. Les résultats de l'étude 1 vérifient l'existence de trois à cinq catégories d'élèves suivant l'approche engagée, et la présence d'élèves prototypiques au sein de ces catégories. Pour l'étude 2, l'analyse factorielle appliquée sur les données des interactions permet de constater cinq types d'épisodes interactifs en classe. Par des analyses de régression, nous observons que la typicité des élèves à leur catégorie a un impact faible sur les conduites pédagogiques menées par l'enseignant. Ces constats nous questionnent sur la formation des enseignants et permettent d'engager différentes perspectives de recherche.*

Plusieurs études analysent le bagage cognitif des enseignants sur le(ur)s élèves *via* diverses méthodes de recueil de données. Les constats de ces recherches révèlent la présence, dans les cognitions des enseignants, de connaissances sur les élèves multiples et variées principalement organisées en catégories. Cette contribution propose d'observer l'élaboration de catégories d'élèves d'enseignants du primaire du canton de Genève, et d'évaluer les types d'interactions engagées en classe associés à ces catégories. L'hypothèse est que les enseignants recourent à des catégories mentales d'élèves, organisées de manière centrale-périphérique, et que ces catégories, ou plus précisément la proximité des élèves à ces catégories, prédisent les interactions en classe.

Notre texte s'organise en plusieurs parties. D'abord, la partie théorique présente divers travaux de recherche qui s'intéressent aux catégorisations des élèves par les enseignants, aux structures internes de ces cognitions au travers de la typicité catégorielle de certains élèves, ainsi qu'aux liens entre types d'interactions en classe et catégories d'élèves. Ensuite, la partie méthodologique présente les deux études réalisées permettant d'éprouver notre hypothèse. Dans l'étude 1, nous considérons l'utilisation de catégories d'élèves par vingt-trois enseignants suivant trois approches relevées dans la littérature : le questionnaire de jugements, les descriptifs de types d'élèves et les regroupements d'élèves. Durant l'étude 2, un sous-échantillon de huit enseignants est filmé à deux reprises et leurs interactions avec les élèves sont encodées puis analysées selon les catégories et les typicités catégorielles identifiées lors de l'étude 1. La partie résultats présente ces analyses ainsi que le traitement de l'ensemble des données recueillies. Enfin, ce travail de recherche est discuté en vue d'engager une réflexion sur des perspectives de recherche et de formation.

## 1. Catégorisation des élèves par les enseignants

Dans cette section, nous définissons et présentons d'abord les catégorisations d'élèves dans les organisations cognitives des enseignants. Ensuite, nous analysons les structures des catégories et les moyens de récupération cognitive tels qu'avancés par la théorie des heuristiques qui

<sup>1</sup> Recherche financée par le Fonds National Suisse, *Les compétences diagnostiques des enseignants et leurs connaissances sur le(ur)s élèves : nature, structure et procédure de récupération cognitive* (Projet n°150316).

<sup>2</sup> Attachée temporaire d'enseignement et de recherche, Laboratoire d'innovation et numérique pour l'éducation (LINE), ESPE Nice.

aborde l'idée de typicité des élèves à des catégories et l'association de celle-ci avec l'apparition de comportements stéréotypiques. Cette section permet enfin l'étude des types d'interactions associés aux catégories d'élèves.

### ■ **Organisation des connaissances sur les élèves**

La figure 1 ci-après présente une classification des connaissances relatives aux élèves (Calderhead, 1983). Il s'agit d'un continuum en trois ensembles de connaissances sur les élèves organisé de l'abstrait vers le concret. Les premières sont des connaissances générales sur les enfants ou élèves, les deuxièmes concernent la classe et, les troisièmes l'individu élève.

Les connaissances générales sur les élèves de la classe se déploient, pour James Calderhead (1996), en *case knowledge*, un ensemble mental de cas ou de catégories d'élèves, de situations, de méthodes, etc. Selon lui, les enseignants utilisent cet ensemble cognitif pour enseigner par associations de cas et/ou catégories. David Berliner (1987) aussi soutient l'idée d'un processus de comparaison cognitif chez l'enseignant entre des entités mentalisées d'élèves et des entités mentalisées de comportements pédagogiques types. Comme pour le *case knowledge*, ce processus cognitif implique un recueil des informations émanant de la classe et la comparaison notamment à des catégories d'élèves typiques disponibles dans les cognitions enseignantes.

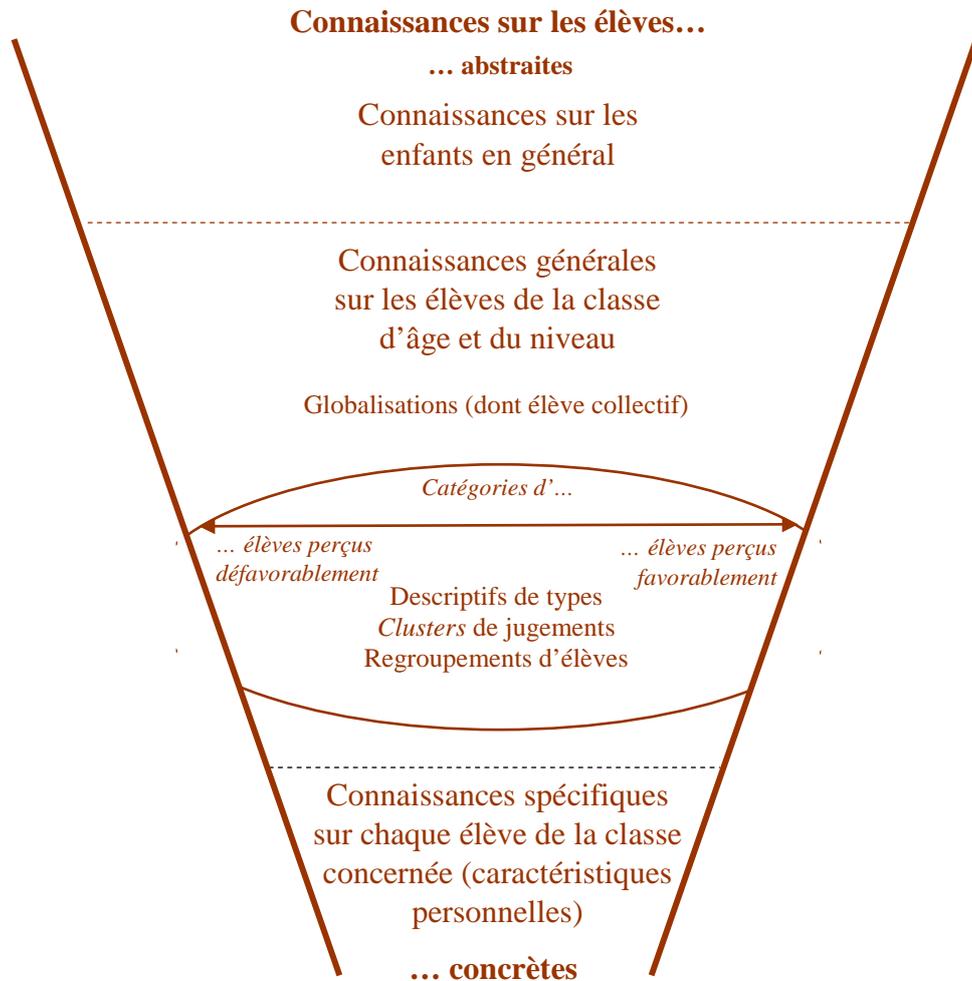
Autrement dit, ce continuum abstrait-concret de connaissances sur les élèves contient des catégories d'élèves. La question est alors d'identifier à quoi correspondent ces catégories. La suite présente des recherches sur ce sujet que nous organisons selon l'approche utilisée : les descriptifs de types d'élèves, les regroupements d'élèves, et les questionnaires de jugements clusterisés.

Herbert Thelen (1967) propose l'approche par descriptions de types d'élèves où les enseignants établissent un descriptif pour des types d'élèves rencontrés durant leur carrière. Après une analyse de contenu, Thelen observe quatre ensembles de profils : les bons élèves, les élèves indifférence, les mauvais élèves et les élèves perdus. Cette méthode, prenant en compte les représentations des enseignants sur les élèves, est utilisée par d'autres chercheurs qui révèlent des profils similaires avec toutefois une quantité variable d'ensembles d'élèves (Hörstermann, Krolak-Schwerdt & Fischbach, 2010 ; Kagan & Tippins 1991). On a souvent des profils d'élèves aux comportements perturbateurs qui sont associés, soit au niveau scolaire des élèves, soit à leur motivation et implication dans les apprentissages.

Élaborée par Greta Morine-Dersheimer (1978), l'approche par regroupements d'élèves invite les enseignants à assembler les élèves de leur classe pour former des groupes qui se ressemblent. Dans sa recherche, les enseignants identifient six groupes dont les critères d'appartenance varient selon la période à laquelle les regroupements sont réalisés (Morine-Dersheimer, 1979). En début d'année, les enseignants se centrent sur la personnalité des élèves, en milieu d'année sur les caractéristiques liées au métier d'élève, et en fin d'année sur la progression scolaire et les interactions sociales entre pairs. L'étude d'Hélène Veyrac et de Julie Blanc (2014) montre deux logiques de regroupements : une explicite, stable, et une mobile, relevant de multicritères changeants. Elles notent néanmoins que les critères décrits par les enseignants concernent l'engagement et la performance de l'élève dans les tâches scolaires.

Le questionnaire de jugements, construit par Manfred Hofer (1981), permet aux enseignants interrogés de juger les élèves de leur classe selon une échelle Likert à sept modalités sur vingt-cinq caractéristiques observées chez l'élève (par exemple, intérêt, attention, comportement, niveau en mathématique et en français, confiance en soi, leadership, etc.). Suite à une analyse en *clusters* des données issues du questionnaire, Hofer met essentiellement en évidence cinq *clusters* d'élèves : les premiers de la classe, les travailleurs, les élèves extravertis, les introvertis sensibles et les mauvais élèves. Utilisant la même technique, Philippe Wanlin (2007, 2011) et Philippe Wanlin et Marcel Crahay (2011) observent deux à quatre *clusters* d'élèves similaires à ceux de Hofer.

Figure 1 - Modèle théorique des connaissances des enseignants sur les élèves (d'après Wanlin et Laflotte, 2016)



Par croisement de ces approches, des chercheurs genevois montrent que la catégorisation des élèves pour enseigner et prendre des décisions est un fait (Laflotte, 2015a ; Laflotte, Mossaz, Aliprandi & Wanlin, 2017 ; Wanlin, Aliprandi, Mossaz & Revilloud, 2016). Au-delà de ces résultats, ils prospectent la structure interne des connaissances sur les élèves dans le bagage cognitif des enseignants. Cette structure adopte une organisation centrale-périphérique aux frontières non hermétiques avec des élèves prototypiques, d'autres plus ou moins proches de ces exemplaires, et d'autres encore à l'intersection de plusieurs profils.

De ces premiers éléments théoriques, nous retenons l'existence d'un continuum fait de connaissances abstraites et concrètes sur les élèves dans le bagage cognitif des enseignants. Nous pensons que les approches mentionnées permettent de mettre en évidence des catégories aux degrés d'abstraction différents : les jugements et regroupements identifient des catégories plus concrètes que celles des descriptions. Dans la suite, nous illustrons que la littérature, à travers les théories sur les heuristiques et les prototypes, souligne l'utilité de ces catégories pour enseigner.

■ **Apports des théories sur les heuristiques et les prototypes**

L'enseignement est un processus immédiat, simultané et multidimensionnel de résolution de problèmes (Doyle, 1986). La psychologie cognitive, par l'intermédiaire de la théorie des

heuristiques (Shah & Oppenheimer, 2008), nous permet d'apporter quelques indications quant aux systèmes cognitifs engagés dans le cadre de ce processus.

La notion d'heuristique, initialement introduite par Herbert Simon (1990), est un ensemble de méthodes permettant à un individu de prendre rapidement et facilement une décision en réduisant l'effort cognitif et en simplifiant la situation problème (Shah & Oppenheimer, 2008). Pour Peter Todd et Gerd Gigerenzer (2007), les heuristiques renvoient à la notion de « boîte à outils adaptative ». Ces raccourcis mentaux s'expliquent par des ressources cognitives limitées (Shah & Oppenheimer, 2008). En effet, comme le notent Anuj Shah et Daniel Oppenheimer, la prise de décision selon la règle de la somme pondérée implique cinq principes autonomes : 1) identifier l'ensemble des informations pertinentes, 2) rappeler et stocker les valeurs de ces informations, 3) évaluer l'importance de chacune des informations, 4) intégrer les renseignements pour toutes les alternatives, et 5) comparer toutes les alternatives et choisir celle dont la valeur est la plus élevée. Procéder de la sorte pour chaque décision à prendre relève d'un effort mental considérable et donc coûteux pour l'être humain. Aussi, nos capacités cognitives restreintes préfèrent faire appel à un traitement de l'information moins exigeant ; c'est la raison d'être des heuristiques. Reprenant les cinq principes de prise de décision inhérents à la règle de la somme pondérée, Shah et Oppenheimer proposent une modélisation de la réduction d'efforts : 1) examiner moins d'informations, 2) réduire la difficulté associée à la récupération et au stockage des valeurs des informations, 3) simplifier la pondération des informations, 4) intégrer moins de renseignements, et 5) examiner moins d'alternatives. Amos Tversky et Daniel Kahneman (1974) précisent davantage le deuxième principe *via* l'heuristique de représentativité, processus cognitif assimilable à celui développé dans la théorie des prototypes (Rosch, 1973). L'heuristique de représentativité est l'examen et le traitement d'un objet selon sa similitude au stéréotype correspondant à la catégorie à laquelle il se rapporte (Tversky & Kahneman, 1974). Ainsi, rejoignant la théorie des prototypes de Eleanor Rosch (1973), plus grande sera la ressemblance entre l'objet et le prototype, plus forte sera l'appartenance de l'objet à sa catégorie. La catégorisation dépend donc uniquement du degré de proximité ou de typicalité de l'objet avec les prototypes générés et stockés en mémoire (Medin & Rips, 2005). Aussi, parce qu'il n'existe pas forcément de représentant parfait, la théorie des prototypes suppose la hiérarchisation des caractéristiques constitutives des objets (Reed, 2011). Plus précisément, cette hiérarchisation prendrait la forme d'une structure centrale-périphérique (Abric, 1989). Tout élément central correspond à des éléments stables et non négociables stockés en mémoire ; en ce sens, ils ont un rôle essentiel car c'est par rapport à eux que sont définis et évalués les éléments/objets à traiter et catégoriser (Abric, 1994). Malléables et dépendants du contexte, les éléments périphériques représentent quant à eux l'interface entre les éléments centraux et l'objet concret car ils permettent de réguler la portée du noyau central dans le traitement de l'objet (Abric, 1994). De ce fait, ces deux types d'éléments s'agglutinaient entre eux pour créer différents *clusters* aux frontières perméables contenant des croyances plus ou moins isolées.

Partant de ces théories, l'organisation des cognitions en *case knowledge* est tout à fait envisageable. Pour donner cours, les enseignants se réfèrent à des catégories d'élèves auxquelles s'associent des catégories comportementales. De ce fait, nous ambitionnons d'étudier si les cognitions des enseignants contiennent des catégories d'élèves au travers des trois approches méthodologiques que nous identifions dans la littérature. L'idée étant ensuite d'analyser si les enseignants utilisent des catégories d'élèves lors de leurs enseignements et si l'appartenance plus ou moins prononcée des élèves à ces catégories est associée à des comportements pédagogiques particuliers. La nature des différences de traitements comportementaux selon les catégories d'élèves est une question qui, dans ce contexte, est d'actualité. Ainsi, avant de tenter de répondre à ces questions au travers de notre méthodologie de recherche, nous relatons des études à ce propos.

#### ■ **Profils des élèves au travers des interactions en classe**

Jari-Erik Nurmi (2012) a engagé une méta-analyse sur le rôle des types d'élèves dans les conduites pédagogiques des enseignants. Son étude souligne l'importance de la considération des caractéristiques et des compétences individuelles des élèves lors de l'enseignement et des interactions enseignant-élèves en classe. Prenant appui sur dix-neuf études, Nurmi analyse les

caractéristiques des élèves d'une part (réussite scolaire, problème de comportement, motivation, etc.), et les relations enseignant-élèves d'autre part (conflits, proximité, dépendance, etc.). Les études portent sur des élèves entre trois et onze ans, c'est-à-dire sur des niveaux scolaires de la maternelle à la cinquième année du primaire. L'outil majoritairement utilisé par ces dix-neuf études est le Student-Teacher Relationship Scale de Robert Pianta (1996). Les résultats de Nurmi (2012)<sup>3</sup> pointent de hautes associations entre certaines caractéristiques des élèves et certaines relations enseignant-élèves. Plus précisément, sont fortement associés : les problèmes de comportement externe des élèves avec les relations conflictuelles enseignant-élèves (0,57) et l'attachement anxieux aux enseignants (-0,37) ; les problèmes de comportement interne avec les relations de dépendance enseignant-élèves (0,37) ; et la motivation avec les relations conflictuelles enseignant-élèves (-0,35). La réussite scolaire des élèves montre des associations modérées avec les relations enseignant-élèves (conflits, -0,20 ; dépendance, -0,19 ; proximité, 0,21). Aussi, l'étude de Nurmi montre la portée des caractéristiques des élèves sur les relations enseignant-élèves et la pédagogie engagée. Il note que ses conclusions rejoignent celles de Christopher Clark et Penelope Peterson (1986) concernant la planification et l'enseignement dans le contexte classe. En effet, Clark et Peterson montrent que 40 à 60% des pensées enseignantes sont tournées vers les apprenants.

La recherche de Jere Brophy et Carolyn Evertson (1976) montre que l'attitude des élèves influence le comportement de l'enseignant. Concrètement, les enseignants donnent des situations problèmes, des challenges aux enfants de milieu favorisé, alors que pour ceux de milieu modeste, ils engagent davantage d'enseignements *ex cathedra* de façon à contrôler la progression. Les enseignants ralentissent les ardeurs des élèves de milieu favorisé alors qu'ils encouragent plutôt les élèves de milieu modeste. Ainsi, les auteurs concluent que pour être efficaces, les enseignants s'adaptent à leurs élèves. Dans une autre étude, Jere Brophy et Thomas Good (1974) indiquent que le nombre d'interactions est souvent plus élevé avec les bons élèves qu'avec les mauvais élèves. Ces derniers reçoivent moins de rétroactions positives (louanges) par bonne réponse et en moyenne plus de feedbacks négatifs en cas de mauvaises réponses que n'en reçoivent les bons élèves.

Ulf Lundgren (1973) analyse quant à lui les fréquences des mouvements pédagogiques et des aides pour trois groupes d'élèves : la classe entière, le quartile des élèves forts (premier quartile) et le groupe d'élèves situé entre le 10<sup>e</sup> et le 25<sup>e</sup> percentile sur base des scores à un test d'intelligence. Le traitement des données recueillies amène Lundgren à conclure sur une corrélation significative entre les mouvements pédagogiques et les positions des élèves au sein des percentiles : les conduites pédagogiques positives sont plutôt réservées aux élèves forts. Notons néanmoins que cette corrélation est relativement faible.

Les études qui précèdent montrent des différences de traitements en fonction d'ensembles d'élèves constitués autour de variables mesurées par des tests ou échelles d'évaluation. Les études qui suivent partent plutôt de ressentis ou de jugements des enseignants.

Les études de Marguerite Altet, Pascal Bressoux, Marc Bru et Claire Leconte-Lambert (1994, 1996) ont évalué l'implication des élèves en classe. En observant chaque élève à intervalles réguliers et selon leur niveau précisé en amont par les enseignants (fort, moyen, faible), les chercheurs s'interrogent sur les caractéristiques des comportements des élèves. Deux catégories sont observées : l'activité en rapport avec le travail et l'activité sans rapport avec l'apprentissage. Les auteurs calculent un indice d'implication pour chaque élève compris entre 0 et 20. Les élèves identifiés comme les plus forts par les enseignants s'impliquent le plus en classe (leur moyenne d'implication de 15 est la plus élevée). Les élèves identifiés moyens s'impliquent moyennement (14) et, les élèves identifiés faibles s'impliquent le moins (13). Plus globalement, ces chercheurs montrent une corrélation significative de 0,53 entre une centration sur l'apprenant et l'implication des élèves forts : lorsque l'enseignant sollicite l'activité des élèves, il favorise les élèves forts. Aussi, les auteurs notent une corrélation significative de 0,45 entre l'acceptation des initiatives de l'élève et l'implication des élèves identifiés comme moyens.

<sup>3</sup> Nurmi considère les amplitudes d'effets modérés de 0,18 à 0,32 (en valeur absolue), élevés lorsqu'ils sont supérieurs ou égaux à 0,33, et faibles lorsqu'ils sont inférieurs ou égaux à 0,17.

Inversement, les élèves faibles s'impliquent moins en classe lorsque les enseignants ont tendance à ignorer les apports des élèves ( $r = 0,41$ ). Outre l'identification de profils élèves, cette étude montre un effet du profil d'interactions initié par l'enseignant sur l'implication des élèves en classe.

Melvin Silberman (1969) relève, en observant les interactions entre les enseignants et quelques élèves de leurs classes aux caractéristiques identifiées et définies *a priori*, que les élèves réceptifs et répondant aux attentes des enseignants obtiennent davantage d'évaluations positives et d'acceptations que ceux des autres groupes. Les élèves indisciplinés reçoivent, quant à eux, plus d'évaluations négatives et de contacts (sollicitations à participer) de la part des enseignants que les élèves passifs.

Manfred Hofer (1986) présente plusieurs études qui observent la qualité et la quantité des épisodes interactifs en situation réelle de classe en fonction de catégories d'élèves identifiées par des analyses en *clusters* de jugements recueillis auprès d'enseignants du primaire et du secondaire. Dans ces recherches, Hofer observe un élève de chaque *cluster* de jugements par classe. Il constate que les élèves représentatifs des *clusters* jugés plus favorablement reçoivent des épisodes interactifs plus nombreux et plus positifs que ceux des *clusters* les moins favorablement jugés. Néanmoins, Philippe Wanlin et Marcel Crahay (2011) ne retrouvent pas ces mêmes constats alors qu'ils utilisent la même approche mais en observant tous les élèves de chaque *cluster*, quel que soit leur degré de représentativité du *cluster* auquel ils sont associés par l'algorithme statistique.

Des études qui précèdent, nous observons une relation entre les caractéristiques des élèves et certaines interactions maître-élèves en classe ; les bons élèves, et/ou motivés, et/ou sympathiques, et/ou issus de milieux favorisés, obtiennent davantage d'épisodes interactifs, davantage de feedbacks positifs et d'acceptations que les mauvais élèves, et/ou les élèves avec des problèmes de comportements, et/ou issus de milieux plus modestes. Philippe Wanlin et Marcel Crahay (2011) indiquent toutefois que la prédiction des conduites pédagogiques en fonction de l'appartenance catégorielle des élèves reste peu précise. Il faut souligner la différence méthodologique majeure entre les études : certaines observent un élève représentatif des catégories alors que d'autres observent tous les élèves de la classe en fonction de leur appartenance catégorielle. Les corrélations des premières sont plus tranchées que celles des secondes. Nous basant sur les théories des heuristiques, du *case knowledge* et de la structure des cognitions, nous conjecturons que cette différence est due au degré de proximité des élèves à la catégorie à laquelle ils appartiennent ou, exprimé autrement, à leur représentativité ou typicité catégorielle. Des études analysant l'impact de la typicité prototypique des élèves seraient alors nécessaires.

La méthodologie de recherche que nous présentons dans ce qui suit propose d'analyser l'effet de cette typicité catégorielle. Plus précisément, et au vu de la littérature sur la catégorisation des élèves, nos objectifs sont d'observer l'élaboration de catégories d'élèves d'enseignants du primaire du canton de Genève et d'évaluer les types d'interactions engagées en classe associés à ces catégories d'élèves préalablement identifiées.

L'hypothèse étant que les enseignants ont recours à des catégories d'élèves, organisées de manière centrale-périphérique dans leur bagage cognitif, et que ces catégories, surtout les typicités catégorielles des élèves, prédisent les interactions en classe. Par ailleurs, nous conjecturons que le degré d'abstraction des catégories peut également influencer sur les interactions. En effet, si nous pensons observer des catégories d'élèves analogues, quelle que soit la méthode de catégorisation employée, nous supposons que la typicité aux catégories identifiées par jugements ou regroupements prédit davantage les interactions que celle des descriptions. Pour répondre à cette hypothèse, nous décrivons dans la suite les instruments que nous utilisons dans deux études.

## 2. Méthode

### ■ Études

#### • Étude 1 - Catégories d'élèves : nature et structure

L'objectif de cette étude est double. Il s'agit d'identifier des catégories d'élèves dans les cognitions enseignantes et d'en décrire la structure. La nature et la structure des catégories d'élèves sont sondées *via* un questionnaire et deux entretiens semi-directifs, chacun reproduisant et complétant les approches précédemment discutées (questionnaire de jugements, descriptifs et regroupements d'élèves). Nous utilisons exactement les mêmes instruments que Philippe Wanlin et al. (2016) et Lara Laflotte et al. (2017). Le lecteur intéressé peut d'ailleurs se référer à ces textes pour une explication très détaillée des méthodes de catégorisation utilisées. Dans notre texte, nous expliquons simplement que les trois approches utilisées diffèrent quant à leur point de départ. L'approche par jugements débute par la complétion d'un questionnaire où il est demandé à l'enseignant d'évaluer les élèves de sa classe sur une vingtaine de variables (par exemple, Hofer, 1981a ; Wanlin, 2011). Ces jugements sont introduits dans un système d'analyse en *clusters* pour déboucher sur des catégories effectuées informatiquement. Les deux autres approches, chacune l'objet d'un entretien semi-directif avec l'enseignant, commencent, pour l'une, par la constitution et la description d'ensembles d'élèves compulsés à l'aide de fiches sur lesquelles sont notés les prénoms des élèves de la classe (par exemple, Morine-Dershimer, 1979) et, pour l'autre, par la description de profils généraux d'élèves rencontrés au cours de la carrière (par exemple, Thelen, 1967). Les proximités des élèves aux catégories identifiées pour chacune de ces trois approches sont ensuite évaluées par les enseignants grâce à un score allant de 0 (pas du tout représentatif) à 10 (représentatif à 100%, exemplaire de la catégorie). Notons que pour éviter un quelconque biais d'entretien, nous avons alterné les deux dernières approches présentées : la moitié de notre échantillon a commencé par les descriptions d'élèves, et l'autre moitié, par les regroupements<sup>4</sup>.

#### • Étude 2 - Effet des catégories et de la typicité catégorielle sur les interactions en classe

L'objectif de cette étude est d'observer les types d'interactions survenant en classe et de vérifier si ceux-ci sont déterminés par l'appartenance et la typicité catégorielle des élèves. Pour ce faire, nous nous basons sur les degrés de typicité donnés par les enseignants lors de l'étude 1 que nous comparons à l'observation de la distribution de la qualité et de la quantité des interactions en classe. Celles-ci sont identifiées grâce à un instrument de codage des processus d'enseignement en classe inspiré de divers outils utilisés notamment dans la littérature du paradigme processus-produit (Bellack, Hyman, Smith & Kliebard, 1966 ; Crahay, 2006 ; de Landsheere & Bayer, 1969 ; Seidel & Shavelson, 2007 ; Wright & Nuthall, 1970 ; Zahorik, 1968). Les entrées de notre instrument de codage sont présentées au sein du tableau 1, inséré dans la partie résultats, et sont plus longuement discutées au sein d'une précédente contribution (Laflotte, 2015b). En nous appuyant sur les constats d'Altet, Bressoux, Bru et Leconte-Lambert (1996), les méta-analyses de John Hattie (2009), ainsi que les résultats de recherches comparables observées dans notre revue de littérature, nous considérons notre grille comme « transversale » aux matières et aux degrés d'enseignement.

### ■ Échantillon

Aucune sélection spécifique de notre échantillon n'est entreprise en amont. Les enseignants interviewés (étude 1) et observés (étude 2) ont fait le choix de participer à cette recherche après que nous ayons sollicité plus généralement la grande majorité des écoles du canton de Genève.

<sup>4</sup> L'analyse des données ne montre aucun impact des catégorisations produites par les enseignants lors du premier entretien (descriptifs d'élèves ou regroupements d'élèves) sur les catégorisations élaborées durant le deuxième entretien (regroupements d'élèves ou descriptifs d'élèves).

- *Étude 1 - Catégories d'élèves : nature et structure*

Vingt-trois enseignants du primaire du canton de Genève participent à notre recherche. Les participants, 20 femmes et 3 hommes, ont entre 1 et 36 ans d'expérience et enseignent de la 1<sup>e</sup> primaire à la 8<sup>e</sup> primaire (élèves âgés de 4 à 12 ans). Les enseignants ont tous répondu au questionnaire de jugements des élèves et participé à deux entretiens semi-directifs lors desquels ils proposaient des regroupements d'élèves et des profils types puis évaluaient le degré de proximité des élèves aux catégories obtenues. Au total, 474 élèves sont ainsi concernés par cette première étude.

- *Étude 2 - Effet des catégories et de la typicité catégorielle sur les interactions en classe*

Huit enseignants ayant participé à l'étude 1 ont poursuivi la recherche en nous ouvrant leur classe afin que nous puissions observer les interactions. Pour cette deuxième étude, 164 élèves sont concernés. Nous filmons et observons chaque enseignant de cette étude à deux reprises pour des leçons où ils découvrent un nouvel apprentissage avec les élèves : sur les 16 leçons observées, nous enregistrons 11 leçons de français et 5 leçons de mathématiques. Les analyses comparatives montrent l'absence de l'effet du contenu sur les distributions des interactions en classe. Notons que nous considérons l'intégralité de chacune des leçons données, quelle que soit leur durée. Ces durées varient de 33 minutes à 86 minutes selon les enseignants et les enseignements. Le principe est de coder, à l'aide d'une grille détaillée dans le tableau 1, chaque interaction de chaque leçon. Le codage se fait à l'audition : la bande vidéo est arrêtée à chaque phrase qui obtient un code défini de la grille ; si la phrase qui suit a une signification identique, il n'y a pas de code jusqu'à ce qu'une phrase ayant une autre signification apparaisse, elle est alors encodée. Ainsi, l'analyse des données est permise par le comptage du nombre d'occurrences de chacune des interactions observées dans la grille.

### 3. Résultats

Dans cette partie, nous présentons les résultats de notre recherche en fonction des deux études qui permettent de discuter nos questionnements. Pour rappel, il s'agit d'observer les catégorisations des élèves par trois méthodes et d'analyser les effets des catégories et de la typicité catégorielle sur les interactions en classe par nos données résultant d'observations.

- *Étude 1 - Catégories d'élèves : nature et structure*

Nous utilisons, dans SPSS 23<sup>5</sup>, la même procédure d'analyse en *clusters* que ce soit pour l'approche par questionnaire de jugements ou les entretiens semi-directifs (types et regroupements d'élèves) :

1. une catégorisation hiérarchique agglomérative (méthode de Ward à partir du carré de la distance euclidienne) ;
2. une catégorisation agglomérative divisive (analyse en nuée dynamique).

Pour les jugements, nous utilisons les scores Likert alors que pour les entretiens, nous utilisons les expressions qualifiant les ensembles d'élèves auxquelles est appliquée une analyse de contenu. Le choix du nombre de *clusters* repose sur les analyses des dendrogrammes et des chaînes d'agglutinations et est vérifié par les nuées dynamiques. Chaque catégorisation est contrôlée sur l'ensemble des données et sur l'échantillon de participants pris individuellement. Par manque de place, nous n'approfondissons pas davantage ces analyses, nous en venons directement à leurs résultats<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Statistical Package for the Social Sciences (version 23) est un logiciel qui permet des analyses statistiques exploratoires de données.

<sup>6</sup> Le lecteur intéressé peut se référer aux articles Wanlin, Aliprandi, Mossaz et Revilloud (2016) et Laflotte, Mossaz, Aliprandi et Wanlin (2017), et/ou contacter l'auteur de référence.

Pour les jugements des élèves par les enseignants, nous observons, pour les 23 enseignants, la présence de trois *clusters* d'élèves : un *cluster* de 138 élèves identifiés positivement aux items présentés (CH1), un *cluster* de 128 élèves identifiés négativement à ces items (CH3) et, un *cluster* de 101 élèves situés entre ces deux extrêmes (CH2).

Concernant l'analyse des regroupements d'élèves, un choix à cinq *clusters* se présente. Le *cluster* CM1 regroupe 26 ensembles d'élèves moins bien perçus du point de vue de l'implication et de la performance, mais mieux perçus au niveau de la personnalité. Sept ensembles s'inscrivent dans le *cluster* CM2 à l'implication et la personnalité positives mais aux performances scolaires négatives. Le *cluster* CM3 contient 17 ensembles moins bien perçus sur la variable performance, moyennement sur la variable implication et positivement sur la variable personnalité. Le *cluster* CM4 comprend huit ensembles négativement perçus sur les trois variables. Enfin, le *cluster* CM5 regroupe neuf ensembles mieux perçus en termes de performance et de personnalité qu'en termes d'implication.

L'approche par descriptifs de types aboutit à un regroupement en cinq *clusters*. Le *cluster* CT1 réunit 25 descriptifs aux performances moyennes, à l'implication et l'attention positives mais au comportement et à la personnalité négatifs. Dix descriptifs s'inscrivent dans le *cluster* CT2. Ils sont positionnés négativement sur les variables de performance, de personnalité et d'attention, et dans la moyenne pour l'implication et le comportement. Le *cluster* CT3 contient 36 descriptifs positivement décrits en termes d'attention mais négativement décrits en termes d'implication et de personnalité. Ils sont dans la moyenne pour la performance et le comportement. Les 21 descriptifs réunis dans le *cluster* CT4 sont positivement décrits pour les variables personnalité et attention mais négativement pour la variable comportement. Ils se situent dans la moyenne pour les variables implication et performance. Enfin, le *cluster* CT5 comprend 15 descriptifs positivement décrits pour les variables attention, performance et comportement. Ils sont négativement perçus sur les variables implication et personnalité.

Force est de constater que les approches de catégorisation aboutissent à des typologies différentes et difficilement superposables.

### ■ **Étude 2 - Effet des catégories et de la typicité catégorielle sur les interactions en classe**

Pour reprendre la théorie des heuristiques et, surtout, celle du *case knowledge*, des cas disponibles en mémoire sont associés notamment pour enseigner. L'apparition d'une situation en classe, ou l'observation d'élèves appartenant à une catégorie spécifique, amène l'enseignant à appliquer un cas d'interaction correspondant. Cette association suppose la proximité entre les situations, cas, catégories et leur typicité. Dans notre étude, nous conjecturons que la typicité catégorielle des élèves augmente la probabilité d'apparition d'interactions types. Pour valider cette hypothèse, nous proposons trois méthodes de catégorisation des élèves dont deux pourraient identifier des connaissances concrètes sur des catégories d'élèves (jugements et regroupements) et l'autre des connaissances plus abstraites sur des catégories d'élèves (descriptions). Nos lectures permettent de présager que les premières méthodes permettront d'identifier des prédictions de comportements interactifs plus nombreuses et affinées que la dernière. Mais avant cela, la suite propose d'analyser si des conduites interactives types existent lors des échanges survenant entre l'enseignant et ses élèves en classe

#### • *Types d'interactions*

Les interactions individualisées représentent entre 75% et 88% du total des interactions en classes (81% en moyenne). Le tableau 1 regroupe l'ensemble des données que nous avons recueillies lors des observations en classe et les décrit selon la moyenne, l'écart-type, le maximum et le minimum des différentes entrées de notre grille.

Pour lire ce tableau, il faut considérer que les colonnes (min/max) correspondent au nombre d'interactions obtenues par un élève d'une classe donnée compte tenu du nombre total

d'interactions individuelles survenue dans ladite classe. Par exemple, pour les interventions induites simples (réponse donnée par l'élève suite à une question de connaissances, d'application ou de compréhension formulée par l'enseignant : sollicitation simple), l'élève qui en a bénéficié le plus, en a obtenu 3,82 ; celui qui en a reçu le moins, 0<sup>7</sup>. La moyenne d'obtention de cette interaction est de 0,75. À noter que 7% des élèves de nos classes ne bénéficient pas de ce type d'interaction. À l'inverse, la moyenne d'obtention de structuration (rappels et synthèses des cours) est de 0 ; un élève en a reçu 0 quand un autre en a obtenu un maximum de 0,09. Pour ce type d'interaction, 98% des élèves des classes observées n'en bénéficient pas. La dispersion des données est observée par l'écart-type indiqué dans la deuxième colonne du tableau (0,01 pour les structurations et 0,52 pour les interventions induites simples). La lecture de toutes les entrées de ce tableau suit ce principe.

Tableau 1 - Types d'interventions observés en classe ; moyenne, écart-type, minimum et maximum

Comportement enseignant ou élève		Moy	E-t	Min	Max	% élèves non bénéficiaires	
<i>Inductions (enseignant)</i>	<i>Structurations</i>	0,00	0,01	0	0,09	98	
	<i>Sollicitations</i>	<i>simples</i>	0,81	0,57	0	3,82	7
		<i>complexes</i>	0,00	0,01	0	0,13	99
	<i>Donner des informations</i>	<i>enseigner la matière (cours)</i>	0,00	0,03	0	0,24	91
		<i>donner des aides, indices</i>	0,21	0,29	0	2,06	37
	<i>Contrôler les méthodes de travail</i>	0,56	0,50	0	2,89	16	
	<i>Contrôler l'attention, la discipline</i>	0,28	0,37	0	1,95	32	
	<i>Autres (hors cours)</i>	0,04	0,09	0	0,44	70	
<i>Interventions (élève)</i>	<i>Induites</i>	<i>simples</i>	0,75	0,52	0	3,82	7
		<i>complexes</i>	0,00	0,01	0	0,13	13
	<i>Spontanées</i>	<i>simples</i>	0,56	0,62	0	3,98	13
		<i>complexes</i>	0,00	0,01	0	0,13	99
	<i>Suite à un feedback</i>	<i>d'amélioration</i>	0,10	0,14	0	0,76	51
		<i>de développement</i>	0,18	0,31	0	1,80	52
	<i>Pertes d'opportunité d'intervention</i>	0,09	0,14	0	0,84	52	
	<i>Autres (hors cours)</i>	0,04	0,09	0	0,48	70	
<i>Feedbacks (enseignant)</i>	<i>Courts</i>	<i>positifs</i>	0,54	0,34	0	1,68	9
		<i>négatifs</i>	0,11	0,16	0	1,12	50
	<i>Prolongement</i>	<i>d'amélioration</i>	0,12	0,15	0	0,76	47
		<i>de développement</i>	0,20	0,33	0	1,93	49
	<i>Feedbacks confus</i>	0,10	0,16	0	1,12	50	

<sup>7</sup> A noter que dans le tableau 1 à visée purement descriptive, les indicateurs de colonnes min et max peuvent renvoyer à des élèves de classes différentes.

Les résultats montrent que les différentes conduites interactives ne sont pas utilisées à une même fréquence. Les variables suivantes ne sont que rarement usitées (plus de 60% d'élèves n'en bénéficiant pas) : structurations, sollicitations complexes, enseigner la matière, inductions hors cours, interventions spontanées complexes et interventions hors cours. Pour les besoins de l'analyse et étant donnée leur fréquence peu élevée, certaines variables sont regroupées. Les sollicitations sont rassemblées entre elles ; les contrôles des méthodes de travail et de l'attention forment une seule variable de contrôle ; les interventions sont agglutinées ; les structurations, l'enseignement de la matière et les aides et indices correspondent au soutien. Ces fusions permettent de conserver la logique des interactions tout en gardant l'ensemble des informations obtenues lors des observations filmées. Suite à cette analyse descriptive, nous procédons à des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires. Dans ce texte, nous ne présentons que les résultats de cette dernière. L'ajustement du modèle testé est excellent ( $\chi^2(60)=111,5$ ,  $p<0,01$  ; RMSEA=0,07 (90IC 0,05-0,09) ; SRMR=0,07 ; CFI=0,95 ; TLI=0,93) pour une solution logique à cinq facteurs, donc à cinq ensembles d'interactions types.

Le facteur 1 correspond à des interactions usuelles entre enseignant et élèves combinant sollicitations, interventions (ou pertes d'intervention lorsque l'élève sollicité n'intervient pas) et feedbacks positifs, négatifs ou confus (non identifiés par l'observateur) pour une consistance interne élevée (0,87). Le facteur 2 correspond aux interactions d'amélioration avec des feedbacks invitant l'élève à la correction et à des interventions de même nature. Sa consistance interne est forte (0,96). Il est légèrement lié (0,27) aux interactions usuelles car il en représente la suite logique. Le facteur 3 rassemble des comportements de soutien à l'apprentissage émis par l'enseignant : structurer, enseigner la matière et donner des aides et indices. Il est lié aux interventions usuelles (0,65) et aux interactions d'améliorations (0,47) mais obtient une consistance interne peu élevée (0,43). Le facteur 4 correspond aux interactions de développement combinant les interventions de développement de l'élève suite à un feedback de l'enseignant l'encourageant à approfondir sa réponse en accédant à un niveau taxonomique plus élevé (complexification). Sa consistance interne est forte (0,99). Il est quelque peu lié aux interactions usuelles (0,30). Enfin, le facteur 5 correspond aux interactions hors cours liées aux interactions usuelles (0,22) et obtenant une consistance interne très bonne (0,87).

- *Liens entre typicité catégorielle et types d'interactions*

Dans le but d'observer si les catégorisations d'élèves prédisent les interactions en classe, nous croisons dans cette partie les *clusters* d'élèves identifiés, par chacune des trois approches, avec les cinq facteurs interactifs (cf. tableau 2).

Les comparaisons de moyennes entre chaque *cluster* et les cinq facteurs d'interactions montrent que 6 comparaisons sur 15 sont significatives mais que seulement 5 survivent aux tests post-hoc. Plus précisément, seules des différences selon les *clusters* d'élèves pour trois des cinq types d'interactions sont observables *via* l'approche par descriptifs d'élèves : soutiens à l'apprentissage, améliorations et développements. Deux différences sont identifiables *via* l'approche par regroupements : soutiens à l'apprentissage et développements. Les différences de moyennes ne sont pas significatives avec l'approche par questionnaire de jugements d'élèves. En termes d'analyse, on peut souligner, pour la méthode par descriptions, que les comportements d'amélioration et de soutien sont plus nombreux pour les types d'élèves perçus peu performants et peu attentifs (CT2) et que les conduites de développement sont plus fréquentes pour les types d'élèves perçus positivement pour les variables performance, attention et comportement (CT5). Hélas, cette logique n'est pas identifiable pour les *clusters* issus de la méthode par regroupements : les développements sont plus nombreux pour les groupes à personnalité plus positive et les soutiens plus fréquents pour les groupes à personnalité effacée.

Tableau 2 - Comparaison de moyenne, tests post-hoc scheffé et régressions pour chaque cluster identifié selon les cinq facteurs interactifs

Interactions Clusters (nb élèves)	Interactions usuelles		Interactions d'amélioration		Comportements de soutien à l'apprentissage		Interactions de développement		Interactions hors cours	
	M (e-t)	R2	M (e-t)	R2	M (e-t)	R2	M (e-t)	R2	M (e-t)	R2
<i>Méthode par jugements</i>										
CH1 (67)	2,7 (1,7)	ns	0,2 (0,3)	ns	1,1 (0,8)	ns	0,4 (0,6)	ns	0,1 (0,2)	ns
CH2 (35)	3,0 (1,9)	18,0*	0,3 (0,2)	ns	1,1 (0,8)	ns	0,4 (0,5)	ns	0,1 (0,2)	ns
CH3 (35)	2,9 (2,4)	ns	0,3 (0,4)	ns	1,4 (1,1)	ns	0,6 (0,9)	ns	0,1 (0,2)	ns
F2/134 Scheffé	ns -		ns -		ns -		ns -		ns -	
<i>Méthode par regroupements</i>										
CM1 (43)	2,7 (2,0)	ns	0,2 (0,4)	10,9*	1,0 (0,9)	ns	0,9 (0,9)	10,0*	0,1 (0,2)	ns
CM2 (20)	3,4 (1,2)	ns	0,2 (0,3)	ns	0,9 (0,4)	21,8*	0,4 (0,4)	ns	0,1 (0,1)	ns
CM3 (48)	2,6 (2,0)	ns	0,3 (0,2)	ns	1,2 (0,9)	ns	0, (0,)	ns	0,1 (0,2)	ns
CM4 (17)	2,3 (1,1)	ns	0,2 (0,2)	ns	1,8 (0,8)	ns	0,1 (0,2)	ns	0,1 (0,2)	ns
CM5(30)	3,5 (2,1)	ns	0,2 (0,2)	12,7°	1,1 (0,7)	ns	0,2 (0,3)	ns	0,1 (0,2)	ns
F4/153 Scheffé	ns -		ns -		3,3* (5=3=)2=1<4(=5=3)		14,5** (2=)4=3=5<1(=2)		ns -	
<i>Méthode par descriptions</i>										
CT1 (49)	3,0 (2,3)	ns	0,2 (0,3)	ns	0,9 (0,7)	8,8*	0,3 (0,4)	ns	0,1 (0,2)	ns
CT2 (6)	3,3 (2,3)	ns	0,7 (0,5)	ns	2,1 (1,2)	ns	0,1 (0,2)	ns	0,1 (0,1)	71,7*
CT3 (48)	2,6 (1,7)	8,0°	0,2 (0,2)	6,1°	1,2 (0,7)	ns	0,3 (0,5)	21,1**	0,1 (0,2)	ns
CT4 (40)	2,9 (1,6)	ns	0,3 (0,2)	ns	1,5 (1,0)	ns	0,3 (0,5)	33,0**	0,1 (0,2)	ns
CT5 (16)	2,7 (1,7)	ns	0,0 (0,1)	ns	0,7 (0,6)	ns	1,2 (1,1)	ns	0,2 (0,2)	ns
F4/154 Scheffé	ns -		8,1** 5=3=1=4<2		6,1** (4=)5=1=3<2(=4)		10,7** 2=4=3=1<5		3,0* 3=1=4=2=5	

Note : pour les R2 et les F : \*\* sig.<0,01, \* sig.<0,05, ° sig.<0,10 ; R2 exprimés en pourcentages de variance expliquée. Le nombre total d'élèves identifiés au sein de chacune des trois analyses en clusters n'est pas égal à 164 car certains élèves n'ont pas pu être catégorisés par les enseignants pour diverses raisons (élève nouvellement arrivé, allophone ou avec des problèmes d'apprentissage). Chaque catégorie de conduite interactive est analysée de deux manières : (1) la colonne M (e-t) et les lignes F et Scheffé permettent de constater s'il y a une différence de fréquence d'interactions par catégorie d'élève, (2) la colonne R2 permet d'observer si la typicité à la catégorie prédit la fréquence du type de conduite interactive.

L'objectif étant d'observer un effet de la typicité des élèves aux catégories sur les facteurs d'interactions en classe, des analyses de régression sont aussi observées dans le tableau 2. Sur 65 prédictions possibles, 11 seulement sont significatives et expliquent de 6,1% à 71,7% de variance.

Avec l'approche par jugements d'élèves, nous observons que la typicité à CH2 prédit à 18% les variations des interactions usuelles. Bref, les interventions usuelles sont réservées aux élèves situés dans la norme. Les enseignants avancent avec la moyenne de la classe. Cela se vérifie par la prédiction significative avec CT3.

Concernant l'approche par descriptifs d'élèves, la typicité à CT3 prédit à 6,1% la distribution des améliorations, à 8% celle des interactions usuelles, et à 21,1% celle des développements. La typicité à CT4 prédit à 33% la distribution des développements, la typicité à CT1 prédit à 8,8%

celle des soutiens à l'apprentissage et, la typicité à CT2 prédit à 71,7% celle des interactions hors cours. Avec l'approche par regroupements d'élèves, la typicité à CM1 prédit à 10,9% la distribution des améliorations et à 10,0% celle des développements. La typicité à CM1 prédit à 21,8% la distribution des soutiens à l'apprentissage, et la typicité à CM5 prédit à 12,7% celle des améliorations.

Comme écrit précédemment, la distribution des interactions en classe fonctionne principalement avec les catégories moyennes d'élèves (CH2). La catégorie CT3, d'élèves standards, permet des prédictions pour les interactions de développement et d'amélioration, ce qui signifie que les élèves moyens peuvent bénéficier de ce type de fonctionnement. Les élèves dans la moyenne inférieure ou peu performants (CT1, CT2, CT4, CM1, CM2, CM3, CM4) obtiennent des prédictions plus significatives pour les conduites de soutien et de développement, avec, pour les soutiens une association certaine avec la perception négative du comportement (CT1, CT4). Les prédictions sont non significatives pour les profils d'élèves perçus positivement surtout du point de vue de la performance, de l'attention et du comportement (CH1, CT5, CM5).

#### 4. Interprétation et discussion

Pour reprendre l'ensemble des résultats, les analyses en *clusters* des données sur les connaissances des enseignants sur leurs élèves, recueillies par l'intermédiaire de trois approches, relèvent de trois à cinq *clusters* d'élèves. L'approche par questionnaire de jugements permet de constater trois *clusters* d'élèves (CH1, CH2, CH3), les descriptifs, cinq *clusters* (CT1, CT2, CT3, CT4, CT5) et les regroupements, cinq *clusters* (CM1, CM2, CM3, CM4, CM5). Avec des profils allant des plus positivement perçus, notamment en termes de performance scolaire (CH1, CT5, CM5), aux plus négativement perçus (CH3, CT2, CM1, CM2, CM3, CM4) en passant par des profils jugés dans la moyenne (CH2, CT1, CT3, CT4). Les catégories identifiées confirment celles présentées dans la première partie de cette contribution (par exemple Hofer, 1981a ; Morine-Dershimer, 1978 ; Thelen, 1967).

Dans le but de pouvoir associer ces différents profils d'élèves aux interactions en classe, une analyse factorielle des données recueillies en situation réelle de classe permet d'observer une structuration des échanges entre enseignant et élèves en cinq facteurs : interactions usuelles, interactions d'amélioration, comportements de soutien à l'apprentissage, interactions de développement, et interactions hors cours.

Ainsi, les comparaisons de moyennes de chacun des *clusters* d'élèves selon l'approche et les facteurs interactifs montrent extrêmement peu de différences significatives inter-*clusters*. Seulement 5/15 des comparaisons de moyennes sont significatives et les faibles tendances qui semblent se dessiner ne se confirment pas d'une approche sur l'autre. Aussi, avec l'approche par descriptifs, les élèves perçus négativement en termes de performance scolaire obtiennent davantage de comportements de soutien à l'apprentissage et d'interactions d'amélioration (CT2) comparativement aux élèves positivement perçus qui reçoivent davantage d'interactions de développement (CT5). Or, avec l'approche par regroupements, les élèves perçus négativement en termes de performance scolaire obtiennent plus de comportements de soutien à l'apprentissage (CM4) et de développement (CM1) comparativement aux élèves positivement perçus (CM5). Les *clusters* issus de l'approche par questionnaire ne permettent pas de comparaisons de moyennes significatives. Il paraît donc présomptueux d'avancer que les enseignants engagent plus de comportements de soutien à l'apprentissage et d'interactions d'amélioration avec les élèves peu performants et qu'ils sollicitent davantage les élèves performants par l'intermédiaire d'interactions de développement.

Les régressions observées relèvent que la typicité des élèves à leurs catégories n'est significative que pour 11/65 prédictions d'obtention des interactions factorisées. Une fois encore, les faibles tendances ne se configurent pas à l'identique d'une approche sur l'autre. Même si les prédictions concernent des pourcentages de variation expliquée relativement confinés, nos

observations permettent de mettre en évidence un système pédagogique représentatif des interactions enseignant-élèves survenant dans nos huit classes. D'abord, il y a un système d'interactions types. Ensuite, ces interactions types sont susceptibles d'être préférées pour des profils donnés. Les interventions usuelles sont effectuées avec les élèves standards qui peuvent aussi bénéficier de demandes d'amélioration et de développement pour corriger les interventions ou dépasser leur niveau cognitif. Les profils aux perceptions de performance et de comportement en dessous de cette norme sont plus probablement associés à des conduites d'amélioration et de développement mais davantage encore à des soutiens à l'apprentissage (contrôle de l'attention, des méthodes de travail, de la discipline et structuration de la matière). Il s'agit là d'un fonctionnement proche de celui décrit par Philippe Wanlin (2011) : les enseignants cadencent l'enseignement sur la moyenne de la classe et appliquent des stratégies compensatoires pour les profils en dessous de cette norme. Les profils d'élèves favorablement perçus pour la performance et les comportements ne prédisent pas significativement ou très peu l'apparition de l'une ou l'autre composante du système interactif.

Autre élément dégagé par les données récoltées, les différences observées selon les approches utilisées. D'après les régressions, la typicité des élèves prédit davantage les interactions en classe par l'intermédiaire de l'approche par descriptifs d'élèves qui semble plus abstraite. Pour rappel, la consigne posée aux enseignants était de décrire des types d'élèves rencontrés durant leur carrière. Cela va à l'encontre de notre hypothèse de départ selon laquelle nous pensions que les catégorisations plus concrètes prédiraient davantage la distribution des interactions. De fait, nous pouvons émettre l'hypothèse nouvelle : les enseignants, lorsqu'ils utilisent leurs connaissances sur les élèves, font appel à des catégories générales d'élèves davantage qu'à des catégories d'élèves concrètes. Autrement dit, les enseignants fonctionnent davantage selon leurs représentations sociales qu'en fonction des diagnostics qu'ils font sur leurs propres élèves. Notons néanmoins qu'il ne s'agit que d'une hypothèse puisque seulement 6 régressions sur 25 sont significatives pour l'approche par descriptifs et que ce ratio est respectivement de 1/15 et 4/25 pour les approches par jugements et regroupements.

Ces observations confortent partiellement la globalisation des informations sur les élèves telle que décrite par Calderhead (1996) au travers du *case knowledge*. En effet, de ce qui précède, nous observons que les enseignants interrogés font référence à un ensemble mental de cas d'élèves – structuré de manière centrale-périphérique – et de cas d'interactions. Cependant, ils n'y recourent pas de manière massive durant leurs enseignements. Considérant 11/65 régressions significatives, force est de constater que 54 ne sont pas significatives. Nous observons seulement une tendance à un fonctionnement ancré sur la norme avec des conduites de compensation pour les profils les moins favorablement perçus. Nous confirmons ainsi l'existence d'un répertoire cognitif recensant des ensembles de cas, mais nous observons leur usage restreint dans la prise de décisions en classe.

## Conclusion

Dans l'étude 1, les trois types de catégorisations sont soumis à des analyses en *clusters* permettant de constater de trois à cinq *clusters* d'élèves suivant l'approche utilisée, et la présence d'élèves prototypiques au sein de ces *clusters*. Pour la deuxième étude, l'analyse factorielle appliquée sur les données des interactions permet de constater cinq types d'épisodes interactifs entre enseignant et élèves. Par des analyses de régression, nous observons que la typicité des élèves à leur catégorie a un impact faible sur les conduites pédagogiques menées par l'enseignant. Les résultats montrent que les enseignants rapportent des catégories d'élèves mais qu'elles sont peu utilisées pour enseigner hormis si on accepte le niveau de la tendance permis par 11 prédictions significatives sur 65. Dans ce cas, les enseignants fonctionnent avec la norme et compensent ce fonctionnement pour les profils les moins favorablement perçus. Mais, dans l'ensemble, on observe peu d'interactions d'amélioration, de comportements de soutien à l'apprentissage et d'interactions de développement. Or, ce sont des comportements favorables à l'apprentissage des élèves (Hattie, 2009). Ces observations nous questionnent sur les

diagnostics des enseignants bien que de récentes recherches sur les connaissances psychopédagogiques des enseignants montrent que les enseignants déclarent savoir analyser les situations en classe et prendre les décisions qui s'imposent (Laflotte, 2017). Toutefois, force est de constater qu'en situation réelle de classe, nous n'observons pas distinctement ces comportements ; les enseignants ne semblent pas utiliser massivement leurs diagnostics. Ce n'est que si on accepte de considérer un faible nombre de prédictions que l'on identifie un système basé sur la norme avec des compensations pour les élèves peu favorablement perçus.

Aussi, nous ne pouvons conclure à un effet prononcé des catégorisations d'élèves et de l'influence de leurs typicités catégorielles sur les interactions en classe. Nos résultats remettent ainsi en cause l'idée de fonctionnement exclusivement basé sur un *case knowledge* (Calderhead, 1996).

Au vu de ces résultats, les interactions en classe ne seraient pas exclusivement déterminées par les connaissances préalables des enseignants sur les élèves. D'autres variables, non observées dans cette recherche, pourraient donc être utilisées par les enseignants. À moins que l'on puisse parler d'un fonctionnement au « feeling situationnel » si on reprend l'observation selon laquelle les différences et les prédictions sont plus nombreuses avec les catégorisations les plus abstraites.

Toute recherche a ses limites, la nôtre ne déroge pas à cette règle. Nous en considérons seulement quelques-unes dans cet article. Premièrement, notre recherche ne tient pas compte ni du langage non verbal, présent lors des interactions en classe mais non recensé *via* notre grille, ni de la planification et du matériel pédagogique engagés par les enseignants en amont des enseignements. Aussi, nous pouvons faire l'hypothèse que le langage non verbal peut nous donner des informations complémentaires sur les interactions en classe, et que la planification et le matériel pédagogique peuvent jouer un rôle dans l'appréhension des interactions en classe, voire être davantage en lien avec les catégories d'élèves et la typicité catégorielle des élèves. En effet, l'absence de lien entre typicité et interactions pourrait être expliquée par la séquence d'enseignement réfléchi et créée par l'enseignant en amont selon ce qu'il connaît des connaissances et des performances de ses élèves. Les interactions seraient donc régulées par la séquence d'enseignement au travers de la planification et du matériel pédagogique. De fait, malgré un maximum d'entraînement et d'affinement, notre grille d'observation ne permet ni recensement complet des comportements, ni objectivité absolue. Enfin, nous pouvons aussi nous questionner sur les modalités d'observation des comportements en classe : en considérant la durée des comportements plutôt que leur occurrence, pourrions-nous obtenir une photographie plus fidèle de la gestion globale de la classe par l'enseignant ?

Ces hypothèses et questionnements méritent d'être explorés tout comme la formation même des enseignants. Nous nous demandons, en effet, si la formation permet aux futurs enseignants de développer des compétences psychopédagogiques générales permettant la prise en compte des catégories d'élèves. Même si une parfaite planification des enseignements expliquerait certaines régulations pédagogiques, des recherches montrent le rappel faible des compétences psychopédagogiques générales par les enseignants (Laflotte, 2017), ainsi que la faible utilisation par les enseignants des stratégies apprises en formation initiale (Sardo-Brown, 1990). Avec une ampleur d'effet de 0,11, rappelons que la méta-analyse de Hattie (2009) pointe l'impact limité et timide de la formation des enseignants sur les gains d'apprentissage des élèves. Aussi, devrait-on davantage orienter la formation initiale des enseignants vers la transmission de pratiques pédagogiques diversifiées et efficaces, ou au contraire, axer la formation sur des exercices pratiques et diagnostiques en situation réelle de classe ? Notre texte invite donc à une réflexion sur des perspectives de recherche et sur l'efficacité de la formation des enseignants.

## Références

ABRIC Jean-Claude (1989), « L'étude expérimentale des représentations sociales », dans Denise Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, p.187-203.

- ABRIC Jean-Claude (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ALTET Marguerite, BRESSOUX Pascal, BRU Marc et Leconte-LAMBERT Claire (1994), « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 », *Dossiers d'éducation et de formation*, n°44, Paris, MEN-DEP.
- ALTET Marguerite, BRESSOUX Pascal, BRU Marc et Leconte-LAMBERT Claire (1996), « Étude des pratiques d'enseignement au CE2 », *Dossiers d'Éducation et Formations*, n°70, Paris, MEN-DEP.
- BELLACK Arno, KLIEBARD Herbert, HYMAN Ronald et SMITH Frank (1966), *The language of the classroom*, New York, Teachers College Press.
- BERLINER David (1987), « Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers », dans James Calderhead (éd.), *Exploring teachers' thinking*, Londres, Cassell, p.60-83.
- BROPHY Jere et EVERTSON Carolyn (1976), *Learning from teaching: A Developmental perspective*, Boston, Allyn and Bacon.
- BROPHY Jere et GOOD Thomas (1974), *Teacher-student relationships: causes and consequences*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- CALDERHEAD James (1983, avril), « Research into teachers' and student teachers' cognitions: Exploring the nature of classroom practice », communication présentée au *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal (Canada).
- CALDERHEAD James (1996), « Teachers: Beliefs and knowledge », dans David Berliner et Robert Calfee (éds.), *Handbook of educational psychology*, New York, MacMillan, p.673-708.
- CLARK Christopher et PETERSON Penelope (1986), « Teachers' thought processes », dans Merlin Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan, p.255-296 (3<sup>e</sup> édition).
- CRAHAY Marcel (2006), *Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ?*, Genève, Carnet des sciences de l'éducation.
- DE LANDSHEERE Gilbert et BAYER Edouard (1969), *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture.
- DOYLE Walter (1986), « Classroom Organization and Management », dans Merlin Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, p.392-431 (3<sup>e</sup> édition).
- HATTIE John (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Londres, Routledge.
- HOFER Manfred (1981), « Die Schülerspezifität in Einstellungen und Verhaltensweisen des Lehrers », dans Manfred Haidl (éd.), *Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle im sozial-integrativen Unterricht*, Munich, Lurz, p.58-82.
- HOFER Manfred (1986), *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns: Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*, Göttingen, Verlag für Psychologie, Hogrefe.
- HÖRSTERMANN Tomas, KROLAK-SCHWERDT Sabine et FISCHBACH Antoine (2010), « Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften – Eine typologische Analyse », *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, vol.32, n°1, p.143-158.
- KAGAN Dona et TIPPINS Deborah (1991), « How student teachers describe their pupils », *Teaching and Teacher Education*, vol.7, n°5/6, p.455-466.
- LAFLOTTE Lara (2015a), « Évaluer les connaissances des enseignants sur leurs élèves : triangulation d'approches », dans *L'évaluation à la lumière des Contextes et des Disciplines. Actes du colloque de l'admée-europe*, p.188-193, En ligne <https://admee2015.sciencesconf.org>
- LAFLOTTE Lara (2015b), « Interactions en classe et connaissances psychopédagogiques des enseignants : quelle structure ? quel lien ? », *Recherche & formation*, n°79, p.75-90.
- LAFLOTTE Lara (2017), « Connaissances psychopédagogiques générales d'enseignants du primaire à Genève », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.43, n°1, p.179-208.

- LAFLOTTE Lara, MOSSAZ Angela, ALIPRANDI Marie-Louise et WANLIN Philippe (2017), « Catégorisation des apprenants : une étude de la structure interne des cognitions des enseignants sur les élèves », *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, vol.39, n°1, p.147-169.
- LUNDGREN Ulf (1973, mars), « Pedagogical frames and the teaching process. A report from an empirical curriculum project », communication présentée au *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans (Etat-Unis).
- MEDIN Douglas et RIPS Lance (2005), « Concepts and Categories: Memory, Meaning, and Metaphysics », dans Keith Holyoak et Robert Morrison (éds.), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*, New York, Cambridge University Press, p.37-72.
- MORINE-DERSHIMER Greta (1978), « How teachers "see" their pupils », *Educational Research Quarterly*, vol.3, n°4, p.43-52.
- MORINE-DERSHIMER Greta (1979), *Teachers' conceptions of pupils – An outgrowth of instructional context: The South Bay Study, Part III*, Research Series n°59, East Lansing, Michigan, Institute for Research on Teaching, Michigan state university.
- NURMI Jari-Erik (2012), « Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: a meta-analysis », *Educational Research Review*, vol.7, n°3, p.177-197.
- PIANTA Robert (1996), *Manual and scoring guide for the student-teacher relationships scale*, Charlottesville, University of Virginia.
- REED Stefen (2011), *Cognition : théories et applications*, Bruxelles, De Boeck.
- ROSCH Eleanor (1973), « Natural categories », *Cognitive Psychology*, vol.4, n°3, p.328-350.
- SARDO-BROWN Deborah (1990), « Experienced teachers' planning practices: a US survey », *Journal of Education for Teaching*, vol.16, n°1, p.57-71.
- SEIDEL Tina et SHAVELSON Richard (2007), « Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results », *Review of Educational Research*, vol.77, n°4, p.454-499.
- SILBERMAN Melvin (1969), « Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students », *Journal of Educational Psychology*, vol.60, n°5, p.402-407.
- SIMON Herbert (1990), « Invariants of human behaviour », *Annual review of psychology*, vol.41, p.1-19.
- SHAH Anuj et OPPENHEIMER Daniel (2008), « Heuristics made easy: an effort-reduction framework », *Psychological Bulletin*, vol.134, n°2, p.207-222.
- THELEN Herbert (1967), *Classroom grouping for teachability*, New York, John Wiley & sons, inc.
- TODD Peter et GIGERENZER Gerd (2007), « Environments that make us smart », *Current Directions in Psychological Science*, vol.16, n°3, p.167-171.
- TVERSKY Amos et KAHNEMAN Daniel (1974), « Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases », *Science*, vol.185, n°4157, p.1124-1131.
- VEYRAC Hélène et BLANC Julie (2014), *Étude de la catégorisation des élèves par les professeurs*, Rapport final Convention d'études et de recherche Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'éducation nationale (France), Commissariat général à l'égalité des territoires, Le Défenseur des Droits, Appel d'offre « égalité des chances à l'école », Université de Toulouse.
- WANLIN Philippe (2007), « Présentation des indices qu'une enseignante de première année primaire avance pour expliquer ses prises de décision lors de la phase interactive de son enseignement de la lecture », *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, n°23-24, p.19-38.
- WANLIN Philippe (2011), *Élèves forts ou faibles : qui donne le tempo ? Une analyse de la place des élèves dans les processus de pensée des enseignants*, Thèse de doctorat, Université de Liège (Belgique).

WANLIN Philippe, ALIPRANDI Marie-Louise, MOSSAZ Angela et REVILLOUD Malika (2016), « La catégorisation des élèves par les enseignants : une étude critique des propositions de Hofer », *Mesure et évaluation en éducation*, vol.39, n°1, p.67-94.

WANLIN Philippe et CRAHAY Marcel (2011), « Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances ou perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours ? », *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°26, p.51-64.

WANLIN Philippe et LAFLOTTE Lara (2017), *Connaissances des enseignants sur le(ur)s élèves et leur utilisation pour donner cours*, Rapport de recherche No. FNS 150316, Université de Genève, En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr>

WRIGHT Clifford et NUTHALL Graham (1970), « Relationships between teacher behaviors and pupil achievement in tree experimental elementary science lessons », *American, educational research journal*, vol.7, n°4, p.477-491.

ZAHORIK John (1968), « Classroom feedback behavior of teachers », *Journal of Educational Research*, vol.62, n°4, p.147-150.

# Les schèmes de régulation de l'activité des enseignants

Roland Goigoux<sup>1</sup>

## Résumé

*Dans cet article, Roland Goigoux commente et prolonge deux contributions de ce dossier, celles qui traitent du fonctionnement cognitif des enseignants lorsqu'ils interagissent avec leurs élèves. Il suggère plusieurs pistes pour dépasser les écueils qu'il identifie et apporte des éléments théoriques complémentaires. Il termine en illustrant ses propositions par un exemple de recherche empirique portant sur la manière dont les professeurs régulent leur action en fonction de celle de leurs élèves.*

À la demande de la revue *Recherche en éducation*, nous allons réagir au dossier « Approches de la catégorisation en éducation » proposé par Lara Laflotte et Hélène Veyrac. Nous allons le faire en prenant appui sur notre propre cadre d'analyse de l'activité des enseignants articulant psychologie ergonomique et didactique (Goigoux, 2007). Nous avons choisi de ne commenter qu'une partie de ce dossier, celle qui aborde le fonctionnement cognitif des enseignants interagissant avec leurs élèves. Il s'agit des articles de Hélène Veyrac et Julie Blanc (L'étude des catégories opératives pour analyser l'activité d'enseignants) et de Lara Laflotte (Analyse des liens de la typicité catégorielle des élèves avec la qualité et quantité des interactions en classe).

## 1. Deux articles complémentaires pour aborder la régulation de l'action du professeur

### ■ *Prélever des indices pour traiter par analogie*

Les deux contributions convoquent des cadres théoriques relativement proches qui accordent une place importante à la recherche d'analogies dans l'analyse des processus cognitifs. Cette unité théorique fonde en partie celle du dossier même si des différences notables apparaissent selon que les traitements cognitifs sont réalisés en parallèle ou simultanément, qu'ils sont attentionnels ou automatiques, conscients ou non, conscientisables et verbalisables ou non, systématiques et méticuleux ou partiels et approximatifs, etc. Même si les cadres théoriques diffèrent, une thèse forte se dégage : confrontés à des situations singulières présentant des similitudes avec des situations déjà vécues, les enseignants mettent en œuvre des comportements influencés par les réponses qu'ils ont déjà apportées dans des situations similaires. L'improvisation des professeurs n'est donc qu'apparente. Le cadre théorique de Gérard Vergnaud (cf. Merri, Vergnaud et al., 2007 pour une synthèse) qui est au fondement de la didactique professionnelle permet de recourir à la notion de schème pour décrire les formes organisées et stabilisées de l'activité d'un enseignant pour une certaine diversité de situations appartenant à une même catégorie (ou classe de situations). Ces schèmes professionnels permettent aux enseignants de prendre rapidement des décisions en procédant par analogie. Les connaissances dont disposent les professeurs portent donc sur les problèmes, sur les solutions et sur les élèves. Les processus de catégorisation y jouent-ils alors un rôle prépondérant ?

---

<sup>1</sup> Professeur des universités, Laboratoire « Activité, Connaissance, Transmission, Education », (ACTE), Université Clermont-Auvergne.

### ■ **L'influence des méthodologies de recherche sur la catégorisation**

Dans son article, Lara Laflotte montre que les différentes typologies construites ne sont pas « superposables », autrement dit qu'elles renseignent plus le lecteur sur l'épistémologie des chercheurs que sur la cognition des enseignants. Les méthodologies de recherche influent-elles les résultats recueillis par les chercheurs ?

Pour mieux prendre la mesure de la diversité des critères utilisés pour justifier une appartenance catégorielle, nous avons inventorié ceux qui étaient cités dans les deux contributions. Les principales caractéristiques retenues pour décrire les élèves sont : participation, communication, intérêt, attention, implication, aptitude, réussite, performance, compétence, évolution, progrès, niveau, personnalité, leadership, relations avec les pairs, caractère, maturité, effort (travailleur), amabilité (agréable ou pas). Chaque élève est susceptible d'être identifié par sa position sur chacun de ces critères même si ceux-ci ne sont pas mobilisés de la même manière selon les tâches que les professeurs ont à réaliser. Autrement dit, ce sont les consignes données aux professeurs qui rendent saillants tels ou tels critères et qui génèrent par conséquent tel ou tel type d'appartenance catégorielle. Ces consignes, qui dépendent des choix méthodologiques des chercheurs, activent donc inégalement les connaissances dont disposent les professeurs sur leurs élèves. On peut par conséquent imaginer que d'autres méthodologies activeraient de nouveaux critères ou qu'elles conduiraient les professeurs à leur conférer une importance différente.

On peut aussi faire l'hypothèse que les problèmes rencontrés par les professeurs confrontés aux élèves en classe en solliciteraient bien d'autres encore. En effet, pour agir, les professeurs organisent leur prise d'information selon des critères qui dépendent des buts qu'ils se donnent et non pas de ceux que les chercheurs leur proposent. Ainsi, par exemple, un élève jugé intelligent et compétent mais bavard et turbulent ne sera pas traité de la même manière dans les phases d'exploration collective d'un problème, dans les phases d'institutionnalisation des connaissances et dans les phases d'exercice. Allié du professeur dans le premier cas, il risquerait de devenir une gêne dans le deuxième et surtout dans le dernier s'il n'était pas refréné. En conclusion, nous pensons que si les critères de catégorisation changent en fonction des buts poursuivis par les professeurs, il serait souhaitable de poursuivre les investigations retracées dans ce dossier en tenant compte de ce que les psychologues du travail appellent la tâche redéfinie (Leplat, 1992), c'est-à-dire la tâche que le professeur se donne à lui-même au-delà de la prescription et les buts qu'il définit en fonction de ses valeurs, de ses compétences, de son public, de son collectif de travail et de son contexte d'exercice.

### ■ **La pertinence de la catégorisation dans l'action**

Si l'appartenance catégorielle varie selon les consignes et les questions posées aux enseignants par les chercheurs, on peut en déduire qu'elle variera aussi en fonction des comportements des élèves en classe et des situations didactiques. Les critères retenus par les professeurs pour prendre leurs décisions varieront donc selon la redéfinition de la tâche et les réactions de leurs élèves. En d'autres termes, rien ne permet d'affirmer que les catégories construites pour répondre aux problèmes posés par les enquêteurs sont mobilisées lorsque les enseignants décident et agissent en classe. C'est aussi la conclusion à laquelle arrivent Hélène Veyrac et Julie Blanc dans leur article, *L'étude des catégories opératives pour analyser l'activité d'enseignants*. Selon elles, les catégories génériques construites hors contexte sur la base de réponses adressées aux chercheurs ne sont associées à aucun invariant pédagogique lorsqu'on observe l'activité des enseignants en classe.

Les deux auteurs montrent par exemple que des élèves relevant d'une même catégorie élaborée à partir d'une tâche de groupement de photos ne sont pas traités de la même manière par le professeur. Elles parlent à ce propos « d'une intelligibilité relative, voire parfois trompeuse, de l'activité ». Lorsque les chercheurs demandent aux enseignants hors contexte de créer des catégories en groupant des photos, ils induisent un regard sur la dynamique psychosociale du groupe plutôt qu'un regard évaluatif sur les compétences scolaires de chaque élève (comme, par

exemple, si elles avaient suggéré aux professeurs de constituer des groupes pour organiser une remédiation). On ne doit donc pas s'étonner de voir apparaître la catégorie des élèves « influençables » ou celle des « leaders négatifs » plutôt que celle des élèves « forts » ou « faibles ». Est-ce pour autant que les interactions qui se dérouleront en classe dépendront de cette catégorisation ? Les résultats des recherches publiées ou synthétisées dans ce dossier semblent indiquer que non.

Ces résultats ne sont pas surprenants si l'on considère que les critères utilisés pour catégoriser les élèves ont trait tantôt à leur passé (acquis scolaires, personnalité, etc.), tantôt au présent de leurs comportements (attention, implication, participation, postures, relation avec les pairs, etc.), tantôt à leur futur (potentiel d'apprentissage et d'évolution). Une telle hétérogénéité ne peut que s'accompagner d'une mobilisation variable des connaissances selon les enjeux pragmatiques des situations.

Que dire enfin de l'absence de catégories que les sociologues jugent déterminantes, comme la catégorie « Genre » par exemple, jamais citée ? Est-ce pour autant qu'en classe les professeurs réagissent de la même manière aux intérêts, aux provocations ou à l'inattention des filles et des garçons ?

Les travaux de Marguerite Altet, Pascal Bressoux, Marc Bru et leurs collaborateurs (1996) avaient montré que les élèves jugés forts s'impliquaient plus dans les interactions en classe que les faibles. Les résultats de Lara Laflotte soulignent aussi une corrélation statistique entre niveau scolaire (évalué par les professeurs) et interactions en classe : les bons élèves (et/ou motivés et/ou sympathiques et/ou issus de milieux favorisés) bénéficient de plus d'interactions positives avec leurs professeurs que les mauvais élèves (et/ou issus de milieux plus modestes, et/ou avec des problèmes de comportements, etc.). Mais que faire de ce résultat pour analyser la cognition du professeur ? Les corrélations n'expliquent en rien les causes des phénomènes décrits. Est-ce parce que le professeur pense que le bon élève connaît la réponse qu'il l'interroge ou plutôt parce que ce bon élève connaît les règles du jeu scolaire et sait attirer son attention ? On ne peut pas savoir sur quelle base l'enseignant se décide (« connaissances » ou « comportement ») – on ne sait même pas si c'est vraiment lui qui décide – si on n'étudie pas son action en classe et si on ne lui demande pas de la commenter. Prendre acte de l'impossibilité d'identifier chez les enseignants des régularités comportementales associées à des catégorisations figées d'élèves. Conclure comme Philippe Wanlin et Marcel Crahay (2011) que les enseignants recourent plutôt à leurs « sensations » pour agir (ou « feeling situationnel ») est un aveu d'échec scientifique. Une autre hypothèse doit donc être mise à l'épreuve : il existe des régularités comportementales et des invariants dans l'organisation de l'action des professeurs, mais ceux-ci ne sont pas fondés sur des catégories définies *a priori*. Ils dépendent simultanément de deux ensembles de facteurs : d'une part, les connaissances des professeurs sur leurs élèves, sur les contenus disciplinaires, sur les processus d'apprentissage et sur les techniques pédagogiques ; d'autre part, les informations prélevées par les professeurs durant les interactions avec leurs élèves. Il est donc nécessaire d'étudier leur cognition de manière située et contextualisée sans oublier de leur donner la parole.

## 2. Une proposition pour poursuivre le travail engagé

### ■ *Recourir à la psychologie ergonomique pour étudier la régulation de l'action*

Dans la suite de cet article, nous souhaiterions proposer aux coordonnatrices du dossier de poursuivre leurs investigations sur la cognition des enseignants dans des contextes plus écologiques, autrement dit de l'étudier lorsqu'elle est sollicitée par l'activité de travail. Nous leur suggérons de prendre appui sur les conclusions de Philippe Wanlin (2011) : « les enseignants cadencent l'enseignement sur la moyenne de la classe et appliquent des stratégies compensatoires pour les profils en dessous de cette norme ». Nous partageons cette conclusion. L'identification du centre de gravité épistémique de la classe (notion que nous préférons à celle

de moyenne) apparaît nécessaire pour étudier la planification et la régulation de l'activité du professeur. Elle nous semble capable d'aider à infléchir la problématique de la catégorisation.

Pour notre part, à la suite des didacticiens Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly (2013), nous appelons « archi-élève » cet élève « moyen » construit mentalement par le professeur pour conduire son action. Le préfixe archi est entendu ici au sens étymologique d'archein : « principe fondateur », « qui gouverne » (Ronveaux, 2014). Nous considérerons l'archi-élève comme le public-cible visé par l'enseignant, celui qui lui sert à piloter le déroulement de la séance. Cet archi-élève est anticipé par le professeur préparant son cours comme un auteur anticipe son lecteur (cf. le concept de lecteur-modèle chez Umberto Eco, 1985). L'enseignant tient compte des connaissances et compétences dont dispose l'archi-élève pour choisir les tâches pertinentes en fonction des objectifs visés. Plus tard, en classe, il prend des décisions en comparant l'activité réelle de ses élèves à celle, attendue, de l'archi-élève. Ce dernier, proche de « l'élève-collectif » de Reiner Bromme (2005), serait donc une construction subjective de l'enseignant basée sur ce qu'il sait des compétences de ses élèves et de leurs comportements ou attitudes, notamment leur engagement dans les tâches scolaires.

Lorsque les comportements des élèves réels s'avèrent différents de ceux escomptés par le professeur, ce dernier peut réguler son action en mobilisant deux fonctions principales : une de *comparateur* pour évaluer l'écart entre le comportement attendu et le comportement effectif, et une de *régulateur* pour réduire cet écart. Ces deux fonctions sont présentées dans le modèle de la régulation proposé par Jacques Leplat (2006) en psychologie ergonomique, discipline dont l'objet est précisément l'étude de la cognition de l'homme au travail (Amalberti et al., 1991). Ce modèle pourrait être très utile pour mieux comprendre comment les professeurs ajustent leur action à celle des élèves et orienter de nouvelles recherches.

Pour mieux comprendre les régulations opérées, ces recherches devraient par conséquent s'intéresser aux buts que les professeurs se fixent avant d'étudier les informations qu'ils prélèvent dans la situation. Cela permettrait d'identifier les indices qu'ils traitent pour repérer une parenté entre une situation nouvelle et les situations anciennes en fonction des dimensions de l'activité des élèves qui sont visées par la régulation. L'objet de ces recherches complémentaires serait donc :

- la définition des buts, notamment la manière dont ceux-ci sont redéfinis par l'enseignant en fonction de la prescription, du contexte scolaire, des caractéristiques des élèves, de ses outils didactiques, de son expérience, de ses compétences, de ses valeurs, etc. ;
- la fonction de comparaison qui repose sur l'évaluation multicritériée du résultat de l'action en fonction des buts choisis : engagement des élèves dans la tâche, réussite, participation, intérêt, attention... ;
- la fonction de régulation qui permet de définir les actions à entreprendre pour réduire les écarts constatés (à l'aide de schèmes d'action plus ou moins routiniers) ;
- les boucles de contrôle, notamment les boucles de feed-back qui sont centrées sur le résultat visé et qui ne peuvent être réalisées que lorsque les écarts se sont produits (elles peuvent reposer sur des indices prélevés sur l'activité des élèves et être influencées par les caractéristiques de l'enseignant : ses exigences, sa fatigue, son impatience...) ;
- les cadres temporels de la régulation : les délais nécessaires au diagnostic, à l'élaboration d'une solution, à sa mise en œuvre et à ses effets, etc.

#### ■ **La fonction assimilatrice des schèmes**

Pour aborder ces questions, nous suggérons de ne pas négliger la fonction assimilatrice des schèmes (Vergnaud, 1996) et, par conséquent, de ne pas confondre schèmes et routines. Les professeurs confrontés à une situation nouvelle, par exemple une difficulté rencontrée par un élève, mobilisent des schèmes anciens pour élaborer une conduite professionnelle adaptée. Les tentatives que ceux-ci effectuent pour faire face aux imprévus ne sont pas l'effet du hasard mais résultent de la parenté, soudain perçue, entre certains indices présents dans cette situation et les indices mémorisés dans les situations antérieures analogues. Dans les cas les plus favorables,

la situation nouvelle est assimilée par l'un des schèmes évoqués. Dans d'autres, une accommodation plus coûteuse sera nécessaire (Goigoux, 2002) : les routines ne seront alors plus suffisantes. Autrement dit, le concept de schème est utile pour rendre compte à la fois des routines professionnelles et de l'inventivité des enseignants mis face à des situations certes répétitives mais toujours singulières.

Porter l'attention sur les phénomènes de catégorisation pourrait amener à considérer que les enseignants prennent des décisions en fonction de leurs connaissances sur les élèves. Ceci pourrait amener à négliger l'influence de l'action de ces élèves. Or, si l'on suit Gérard Vergnaud et les promoteurs de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), on peut affirmer que les professeurs régulent leur propre activité en fonction des réactions des élèves confrontés à ces tâches. L'étude des invariants de l'organisation de l'action des enseignants implique donc de s'intéresser à la manière dont cette action se déploie en interaction avec celle des élèves au fur et à mesure de l'avancement des séquences didactiques. Elle conduit aussi à étudier la manière dont les professeurs prélèvent des informations pour identifier les ressemblances entre situations : les indices traités sont-ils en nombre réduit ou font-ils suite à un traitement exhaustif de la situation ? Portent-ils sur quelques traits saillants ou sont-ils le fruit d'une analyse systématique du problème ? Quels sont les éléments qui stimulent la récupération cognitive d'une réponse ajustée à la situation rencontrée ? Etc.

■ **Recourir à la didactique pour étudier la régulation de l'action**

● **Planifier**

Dans le champ de l'étude du travail enseignant, les recherches de l'équipe de Jean-Jacques Maurice constituent à notre avis une référence incontournable. Cette équipe a par exemple décrit les savoir-faire implicites des enseignants du premier degré en français et en mathématiques, savoir-faire fondés sur des conceptualisations en actes forgées par l'expérience. Selon Jean-Jacques Maurice et son équipe, les maîtres expérimentés sont capables de prévoir les performances des élèves en fonction des tâches qu'ils proposent, d'anticiper le temps nécessaire à leur réalisation et peuvent ainsi planifier le déroulement de leurs séances (Maurice, 1996a, 2006). Ils savent évaluer le niveau de difficulté des tâches et la probabilité qu'un événement se produise, compétence qui réduit leurs incertitudes dans le déroulement de l'action. Tout se passe comme si l'enseignant concevait une suite de tâches raisonnablement difficiles, à la bonne « distance de la performance attendue » (Maurice & Murillo, 2010), qu'il régulait ensuite en vue de maintenir une dynamique d'interactions propice aux apprentissages. Dans le cadre de la négociation didactique qu'il établit avec les élèves, il s'efforce de maintenir un niveau de réussite suffisant (environ 60 %) pour favoriser leur engagement dans les tâches ; comme s'il avait peur que les élèves s'ennuient s'ils obtenaient trop de réussites ou se découragent s'ils en obtenaient trop peu.

Les tâches sont donc des instruments de pilotage de l'activité d'enseignement, autrement dit des moyens de mise en œuvre des buts des professeurs. Elles ont une double visée : 1) pragmatique : elles permettent à l'enseignant de piloter la classe et de mettre les élèves en activité, ce qui rend possible leurs apprentissages ; 2) épistémique : une partie de l'activité des élèves étant observable, le professeur peut recueillir des informations sur leurs comportements et faire des inférences sur leur cognition et leurs affects pour réguler sa propre action.

Jean-Jacques Maurice et Audrey Murillo montrent que les enseignants savent anticiper et ajuster le niveau de difficulté des tâches qu'ils proposent. Audrey Murillo (2010) précise qu'ils n'apportent pas les mêmes types de médiation en fonction de la période de l'année, alors que les tâches deviennent de plus en plus complexes et que le niveau des élèves augmente. Ainsi, le choix des médiations compense l'accroissement du potentiel de la classe, de façon à parvenir à un équilibre inchangé dans les interactions lors des différentes séances. Audrey Murillo en conclut que « l'action des enseignants vise moins les apprentissages de chaque élève que le pilotage de la classe ».

- *Réguler*

Pour nous, comme pour Jean-Jacques Maurice, planifier son enseignement c'est d'abord organiser une succession de tâches. Réguler son activité consiste à prélever des informations sur l'activité des élèves afin d'ajuster ses anticipations et réduire les écarts entre tâches prévues et tâches réalisées. Apprendre à réguler est le fruit de l'expérience cumulée et théorisée : l'enseignant enrichit ses connaissances par rétrodiction sur ses estimations antérieures (Maurice, 1996b). Il le fait de deux manières : en prélevant des informations relatives aux réussites et aux échecs des élèves dans chacune des tâches et en observant les procédures auxquelles ils ont recours (Maurice, 2007).

La première, relative aux réussites attendues, est la plus fréquente chez les enseignants expérimentés car ceux-ci, dans les situations habituelles, sont capables d'anticiper les résultats des élèves, ce qui leur permet d'ajuster les tâches en conséquence. Pour réguler leur action, les professeurs procèdent à des prises d'information par échantillonnage : ils questionnent ou observent de manière sélective quelques élèves dont ils connaissent le « niveau » et en infèrent les performances des autres élèves de la classe. L'incertitude liée aux réussites ou aux échecs peut donc être corrigée en cours d'action. La rétrodiction consiste ici en une révision des appréciations antérieures à partir d'une information tirée d'un échantillon.

La seconde est beaucoup moins fréquente : les enseignants analysent rarement à chaud les erreurs des élèves pour inférer les procédures sous-jacentes. Quand ils le font, c'est le plus souvent lorsque l'erreur était elle-même prévisible et qu'ils savent comment l'exploiter en donnant une explication complémentaire au terme d'une bifurcation didactique (Margolinas, 2002).

La plupart du temps, la prise en compte des performances des élèves en termes de réussite et d'échec aux tâches suffit pour conduire la classe.

Une troisième manière de réguler son action est fondée sur l'exigence que se donne l'enseignant d'obtenir la participation d'un grand nombre d'élèves. Elle consiste à observer leurs comportements et à s'appuyer sur les indices verbaux et non verbaux (bruits, regards, postures, mouvements, etc.) pour évaluer leur degré d'attention, d'intérêt et d'enrôlement dans les tâches. En résumé, une étude de la régulation de l'action peut reposer sur l'analyse de trois sortes d'indices : 1) les indices comportementaux d'attention et d'engagement, 2) les indices de réussite et d'échec ou 3) les indices relatifs aux procédures mises en œuvre par ces élèves.

### 3. Un exemple de recherche

Pour mieux faire comprendre notre proposition, nous allons terminer en résumant une étude empirique dans laquelle nous avons tenté de mettre en œuvre une partie des suggestions que nous venons de présenter. Cette étude conduite sur l'enseignement de la lecture au cours préparatoire avait pour objet la régulation de l'action des professeurs en fonction de celles de leurs élèves. Nous voulions savoir comment les maîtres organisent et contrôlent le processus par lequel une leçon « avance » selon la temporalité souhaitée et quels rôles jouent, dans cette régulation, les informations qu'ils prélèvent sur l'activité des élèves. Nous voulions examiner les buts qu'ils poursuivent, leurs contraintes et leurs ressources, ainsi que les critères et les degrés de réussite qu'ils prennent en considération. Pour cela, nous devions étudier les indices qu'ils traitent et leurs manières d'opérer le diagnostic qui leur permet de contrôler leurs actions. Nous voulions aussi élucider le rôle joué par l'anticipation et la planification des tâches dans l'élaboration de ce diagnostic, le statut des individus et celui du groupe-classe dans le diagnostic et les variables de commande de l'action didactique dont les maîtres disposent pour réguler leur activité d'enseignement.

## ■ **La méthode**

Pour étudier les schèmes de régulation de l'action, nous avons analysé les commentaires des enseignants lorsqu'ils étaient confrontés à l'image de leur activité. Nous avons donc eu recours à une méthodologie classique consistant à projeter l'enregistrement vidéo d'une séance et à solliciter l'enseignant pour qu'il reconstitue, en se voyant agir, les pensées qui furent les siennes dans l'action (Clark & Peterson, 1986). L'originalité de notre travail tient à la conduite de l'entretien, cohérente avec la problématique de la régulation et avec son ancrage didactique : à la différence des études classiques, nos entretiens étaient structurés autour des changements de tâches identifiés par les chercheurs. À chaque transition, nous avons interrogé l'enseignant sur les buts qu'il poursuivait et sur les raisons qui le poussaient à passer de l'une à l'autre.

La première étape de la méthodologie a donc consisté à filmer les séances, la seconde à les coder en les découpant en une suite de tâches assignées aux élèves, ce que nous appelons le synopsis de la séance. Chaque changement de but ou chaque changement de condition de réalisation d'un même but était considéré comme le signal du début d'une nouvelle tâche dont la durée était enregistrée. Le codage des tâches a été réalisé à partir d'une typologie élaborée pour les besoins d'une autre recherche (Goigoux, Jarlégan & Piquée, 2015).

La troisième étape a consisté à confronter l'enseignant à l'image de son action et à lui demander de la commenter en expliquant ce qui sous-tendait son choix de passer d'une tâche à l'autre. Nous étions particulièrement attentifs à tous les éléments qui déterminaient le respect du déroulement prévu ou sa modification : tâches prolongées, raccourcies, modifiées, supprimées, ajoutées, revues pour certains élèves, etc. Les entretiens ont été enregistrés, retranscrits, les tâches ont été codées et minutées. L'ensemble a ensuite été analysé.

## ■ **Les résultats**

Cette étude a été publiée en 2015 (Goigoux, Riou & Serres, 2015). Elle montre que la gestion du temps didactique est au fondement de la régulation de l'activité du professeur. Voici le résumé des principaux résultats.

- *Sur quoi est fondée la régulation de l'action et comment les enseignants expliquent-ils leurs décisions ?*

La planification d'une séance est définie comme une succession de tâches devant se dérouler selon un agencement temporel préétabli. Sa régulation dépend d'un critère principal, la durée allouée à la séance et à chacune des tâches. Les enseignants revendiquent une souplesse qui leur permet de s'adapter à des réactions imprévues mais tous expliquent le faire dans un cadre temporel dont ils s'écartent peu. Tous évoquent l'estimation à laquelle ils procèdent pour évaluer le temps nécessaire à la réalisation des tâches : ils parlent d'un temps moyen, celui qui semble suffisant au plus grand nombre d'élèves, jugeant que pour les élèves en difficulté rallonger la durée d'un travail solitaire ne serait pas pertinent. La parole des élèves a deux fonctions complémentaires : apporter publiquement les éléments qui font avancer le scénario didactique (résolution des problèmes posés par les tâches successives) et renseigner le maître sur la participation des élèves, leur engagement dans les tâches et surtout leur degré de réussite.

- *Quels sont les principaux buts que se donnent les enseignants ?*

Les buts sont formulés sous forme de tâches à effectuer et pas d'apprentissages à réaliser. Aucun enseignant ne pilote sa séance en vérifiant que les élèves effectuent bien les apprentissages prévus puisque ceux-ci ne sont pas immédiatement perceptibles. En revanche, les maîtres s'assurent que les tâches sont collectivement réussies. Ils ne sous-estiment pas les enjeux d'apprentissage, ils considèrent seulement que la réussite collective des tâches est la condition des apprentissages individuels. Le plus important est que le groupe-classe, présenté comme une entité, résolve le problème qui lui est soumis. Quels que soient les moyens

employés, quelle que soit la contribution individuelle de tel ou tel élève, l'important est de réaliser la tâche collective sans que le groupe se disloque.

- *Quels indices prennent-ils dans la situation ?*

Trois ensembles d'indices sont explicités. Les plus nombreux ont trait aux manifestations d'intérêt ou de désintérêt, aux signes d'attention ou d'inattention, à la qualité de la participation du plus grand nombre. Les enseignants utilisent à ce propos de multiples formules pour expliquer comment ils s'assurent qu'une majorité d'élèves « suit » une leçon qui « avance ». Le deuxième ensemble d'indices, presque aussi nombreux que le premier, est composé des réussites ou des échecs constatés par le professeur en réponse aux tâches proposées. Les indices du troisième type sont beaucoup plus rares : ils reposent sur l'analyse des erreurs des élèves.

- *Sur quel public sont prélevés ces indices et quels sont les moyens de régulation utilisés ?*

Deux entités psychologiques apparaissent dans le discours des enseignants : la classe et quelques élèves singuliers (de trois à huit noms d'élèves sont mentionnés dans chacun des entretiens). La classe est décrite comme un organisme vivant dont l'enseignant surveille l'évolution, conduit la trajectoire et guide l'action. Elle est presque toujours évoquée en référence au premier ensemble d'indices comportementaux : l'enseignant ne veut pas que la classe s'ennuie, se dissipe, se démobilise, s'éparpille, etc. Les élèves singuliers sont désignés par leurs prénoms, le plus souvent en référence aux indices du second ensemble (réussites/échecs) ou, plus rarement, à ceux du troisième ensemble (analyse des procédures). Dans la plupart des cas, leurs caractéristiques sont évoquées pour justifier une modification de la planification des tâches (nature ou durée) en référence à la fréquence ou à la gravité d'une difficulté ou d'une erreur constatée. En d'autres termes, c'est l'écart entre le prévu et le réalisé qui attire l'attention du professeur sur les élèves singuliers et qui appelle une régulation.

En résumé, il apparaît que la prise en compte des comportements et des performances des élèves suffit pour conduire la classe, avec une réduction progressive de l'incertitude au fil de la séance. Ceci est d'autant plus vrai que, dans la plupart des cas, les anticipations des maîtres expérimentés s'avèrent exactes. Nos résultats confortent l'hypothèse de l'existence d'un archi-élève, sujet virtuel qui préside à la planification. Lorsque le comportement des élèves réels s'écarte de celui qui était prévu, le professeur décide d'infléchir ou non son projet d'action. C'est pourquoi l'une des fonctions paradoxales de l'invisible archi-élève pourrait être de rendre visibles des élèves réels, sujets psychologiques et acteurs sociaux.

## Conclusion

Notre conclusion rejoint celle de Jean-Jacques Maurice : le professeur voit ses élèves à travers le prisme des tâches scolaires étalonnées selon des critères de « juste difficulté ». Le bon fonctionnement de sa classe dépend avant tout de sa capacité à concevoir et à agencer des tâches ajustées. C'est pourquoi, le plus souvent, il n'a pas besoin de connaître l'activité cognitive déployée par les élèves dans les tâches scolaires : l'observation de leurs réussites et de leurs échecs lui suffit pour réguler sa propre action.

L'archi-élève apparaît donc bien comme une construction mentale réalisée par le professeur pour planifier et réguler son action. Cette représentation réunit trois éléments : ce que le professeur sait ou croit à propos de ses élèves (leurs connaissances, leurs intérêts, leurs buts, etc.) ; le chemin qu'il souhaiterait leur voir emprunter ; ce qu'il voudrait qu'ils sachent ou sachent faire à l'issue de son enseignement. Elle n'existe donc pas indépendamment de l'action, c'est pourquoi les études sur les catégorisations d'élèves déconnectées des enjeux et des situations d'enseignement sont si peu fructueuses.

## Références

ALTET Marguerite, BRESSOUX Pascal, BRU Marc et LCONTE-LAMBERT Claire (1996), « Étude des pratiques d'enseignement au CE2 », *Dossiers d'Éducation et Formations*, n°70, Ministère de l'éducation nationale-DEP.

AMALBERTI René et de MONTMOLLIN Maurice (1991), *Modèles en analyse du travail*, Liège, Mardaga.

BROMME Reiner (2005), « The "collective student" as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom », dans Pam M. Denicolo et Michael Kompf (éd.), *Teacher thinking and professional action*, Londres, Routledge, p.31-40.

CLARK Christopher et PETERSON Penelope (1986), « Teachers' thought processes », dans Merlin Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan, p.255-296 (3<sup>e</sup> édition).

ÉCO UMBERTO (1985), *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset.

GOIGOUX Roland (2002), « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue française de pédagogie*, n°138, p.125-134.

GOIGOUX Roland (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, n°3, p.19-41.

GOIGOUX Roland, JARLÉGAN Annette et PIQUÉE Céline (2015), « Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques », *Recherches en didactiques*, n°17, p.9-37.

GOIGOUX Roland, RIOU Jérôme et SERRES Guillaume (2015), « La régulation de l'action des enseignants », *Travail et apprentissage*, n°15, p.66-83.

LEPLAT Jacques (1992), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, Toulouse, Octares.

LEPLAT Jacques (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

LEPLAT Jacques (2006), « La notion de régulation dans l'analyse de l'activité », *Pistes. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n°8-1, En ligne <http://journals.openedition.org/pistes/3101>

MARGOLINAS Claire (2002), « Situations, milieux, connaissances : analyse de l'activité du professeur », dans Jean-Luc Dorier et al. (éds.), *Actes de la 11<sup>ème</sup> école d'été de didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p.141-156.

MAURICE Jean-Jacques (1996a), « Problèmes multiplicatifs : l'expérience de l'enseignant, l'action effective de l'élève », *Recherche en Didactique des Mathématiques*, n°16, p.323-348.

MAURICE Jean-Jacques (1996b), « Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action », *Revue Française de Pédagogie*, n°114, p.85-96.

MAURICE Jean-Jacques (2006), « L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°3, p.53-67.

MAURICE Jean-Jacques (2007), « Modélisations de conceptualisations en acte des enseignants : une genèse instrumentale », dans Maryvonne Merri (éd.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p.783-792.

MAURICE Jean-Jacques et MURILLO Audrey (2010), « La Distance à la Performance Attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève », *Revue française de pédagogie*, n°162, p.67-79.

MERRI Maryvonne, VERGNAUD Gérard et ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES (2007), *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

MURILLO Audrey (2010), « Le choix du niveau de difficulté des tâches scolaires : des marges de manœuvre limitées pour les enseignants », *Carrefours de l'Éducation*, n°29, p.79-93.

MURILLO Audrey (2012), « La Distance à la Performance Attendue : construction et intérêts d'un indicateur », *Recherches en Didactiques. Les cahiers Théodile*, n°14, p.147-156.

PASTRÉ Pierre, MAYEN Patrick et VERGNAUD Gérard (2006), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°154, p.145-198.

RONVEAUX Christophe (2014), « L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture », dans Bertrand Daunay et Jean-Louis Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves*, Paris, De Boeck Supérieur, Chapitre 7, p.123-138.

RONVEAUX Christophe et SCHNEUWLY Bernard (2013), « Le principe dynamique de l'archi-élève lecteur dans l'enseignement de textes littéraires », dans Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly (éds.), *Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur*, symposium REF 2013, Université de Genève.

VERGNAUD Gérard (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », dans Jean-Marie Barbier (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France, p.275-292.

WANLIN Philippe (2011), *Elèves forts ou faibles : qui donne le tempo ? Une analyse de la place des élèves dans les processus de pensée des enseignants*, Thèse de doctorat, Université de Liège (Belgique).

WANLIN Philippe et CRAHAY Marcel (2011), « Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances ou perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours ? », *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°26, p.51-64.

# Comment les élèves catégorisent leurs cours/enseignants

## Étude des catégories opératives dans une classe de quatrième de l'enseignement agricole

Hélène Veyrac, Audrey Murillo, Julie Blanc & Philippe Sahuc<sup>1</sup>

### Résumé

*Cette recherche exploratoire utilise un outil inédit, issu de l'analyse de l'activité, qui consiste à demander individuellement à des élèves de catégoriser leurs différents cours : l'ensemble des élèves d'une classe de quatrième de l'enseignement agricole a produit des catégories de cours/enseignants, selon leurs propres critères, à quatre moments de l'année. Elle participe ainsi à rendre intelligible la perception que les élèves ont de leur environnement scolaire. Les premiers résultats amènent à considérer que pour les élèves, les cours sont associés à l'enseignant qui les assure. L'objet « cours/enseignant » apparaît. Les résultats montrent une évolution de la perception des cours/enseignants au fil des mois : une perception d'abord centrée sur la matière, puis sur l'activité (règle de vie de classe, activités de l'élève) et enfin sur les effets sur l'élève (en termes d'attraction/rejet). Les catégories relatives à la réussite scolaire et à l'efficacité des enseignants sont relativement faibles. Une analyse plus qualitative est menée sur les catégories produites par certains élèves : des rationalités apparaissent ainsi que des traces de développement, ouvrant de nouvelles perspectives de recherche en lien avec l'étude des catégorisations.*

*« Il y a les profs que je ne veux pas décevoir, et puis il y a les autres »  
(Océane, 15 ans)*

Les recherches sur ce que les jeunes vivent en établissement d'enseignement apportent des éléments précieux pour un ensemble diversifié d'acteurs en éducation. Leur objet évolue au fil des changements de l'environnement des sociétés (valeurs, cultures, espaces...) et nécessite des investigations continues. Toutefois, rendre compte d'un rapport qu'un sujet entretient à son environnement ou plus particulièrement des rapports que les élèves entretiennent à l'école soulève des questions de méthodologie de la recherche.

Après une présentation de travaux de recherche qui permettent de préciser ces questions, une méthode de recueil de données basée sur la création de catégories (catégorisation) de cours par les élèves sera présentée. Les données recueillies permettront d'investiguer comment les élèves perçoivent leurs cours.

## 1. Rapport des élèves à l'école

De nombreuses recherches s'attachent à éclairer les rapports que les élèves entretiennent à l'École. Une partie d'entre elles décrivent les rapports des jeunes à leur propre école (par exemple Choquet & Héran, 1996 ; Galand & Philippot, 2005). D'autres visent à comprendre plus précisément comment les élèves perçoivent le(ur)s enseignants ou le(ur)s cours (les différentes matières, disciplines qu'ils ont à leur emploi du temps). Elles s'appuient alors principalement sur des questionnaires. Elles montrent notamment que certains élèves élaborent des perceptions explicites de l'activité de leurs enseignants, que ces perceptions diffèrent d'un élève à un autre pour un même enseignant (Whitfield, 1976) et qu'elles évoluent au cours du développement de l'enfant (Weinstein, 1983). Une partie de ces recherches est centrée sur la

<sup>1</sup> Hélène Veyrac, Audrey Murillo, Julie Blanc et Philippe Sahuc, maîtres de conférences, Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (UMR EFTS), Université de Toulouse, École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, Université Toulouse Jean-Jaurès, France.

définition du « bon prof selon l'élève » (Strikwerda-Brown et al., 2008) sur les ressentis des élèves vis-à-vis de figures d'enseignants au « mauvais comportement » (Banfield, Richmond & McCroskey, 2006). Les questionnaires sur lesquels ces recherches prennent appui permettent de rendre compte d'un ensemble conséquent de perception d'élèves, portant par exemple sur des milliers d'élèves (Bastard-Landrier, 2005). Un inconvénient des questionnaires est qu'ils induisent des rapports au monde. Par exemple, la question « aimez-vous les mathématiques ? » présuppose que l'élève entretient un rapport de type « attrait/rejet » aux mathématiques. Lorsque l'enjeu est de décrire une relation au monde (monde étant entendu ici comme le contexte, l'environnement du sujet), les questionnaires présentent donc un écueil majeur. D'une certaine manière, on pourrait dire que les questionnaires sont élaborés sur le rapport au monde des chercheurs<sup>2</sup>.

Constatant des difficultés méthodologiques (Weinstein, 1983) et des limites des approches par questionnaires, de nombreux chercheurs ont recours à d'autres méthodes d'enquête.

Par exemple, Audrey Boulin et Marie-Sylvie Claude (2017) ont eu recours à la technique d'allo-confrontation aux traces de l'activité (des élèves sont invités à commenter des vidéos de situations d'enseignement-apprentissage auxquelles ils n'ont pas pris part), ouvrant une voie nouvelle d'accès à l'activité des élèves, par l'analyse du jugement par les élèves d'actions d'enseignants dans une situation précise. Bien que cette méthode soit basée sur un entretien orienté par les chercheurs (sur « la façon dont les enseignants se comportent avec les élèves et la façon dont ils les font accéder au savoir »), elle semble laisser une grande part à l'expression « dirigée par l'élève ». Elle interroge les liens entre réussite scolaire et « intelligence de la situation d'enseignement/apprentissage » (ce que l'élève comprend des situations proposées par l'École, sa perspective) : « être "bon élève" favoriserait-il un décryptage de l'agir ensemble finalisé par l'apprentissage, qui expliquerait réciproquement sa réussite scolaire ? » (*op. cit.*, p.122).

Un autre exemple de méthode d'enquêtes alternative aux questionnaires et entretiens dirigés est celui des « allégories animales » (Postic, 1989). Cette méthode consiste à faire inventer une histoire à chaque élève dans laquelle il met en scène deux enseignants et lui-même sous la forme d'animaux. Les résultats rendent compte d'une perception hétérogène d'un même enseignant par différents élèves (un même enseignant est perçu comme aidant par un élève, et comme féroce par un autre).

Ces approches plus cliniques, au sens d'approches qualitatives centrées sur la singularité de cas individuels, ont l'avantage de moins induire les réponses que les approches par questionnaires. Elles ont pour inconvénient de produire des données peu comparables. Une méthode d'enquête qui permet à la fois la comparaison des données et une moindre influence du questionnement sur le rapport au monde est décrite et mise à l'épreuve par la recherche présentée ici. Cette méthode est intitulée « étude des catégorisations opératives ». Elle est définie dans l'article « Étude des catégories opératives pour analyser l'activité d'enseignants » présent dans ce numéro). Elle prend appui sur les travaux qui montrent les liens entre l'activité non consciente de catégorisation et l'action (Dubois & Braisby, 1997 ; Vidal-Gomel & Rogalski, 2007). Il s'agit donc ici de rendre compte de l'usage de cette méthode pour analyser l'activité, non pas des enseignants, mais des élèves.

Par ailleurs, la présente recherche se situe dans un programme qui vise à décrire, par une analyse ergonomique de l'activité, comment les élèves d'une même classe vivent leur début en lycée, comment ils perçoivent leur environnement scolaire lors des moments de découverte et comment s'installent les premières relations en classe entre élèves et enseignants (Blanc et al., 2015). Un article (Murillo et al., 2017) décrit les intersubjectivités lors des présentations des élèves par les « fiches de renseignements » complétées par les élèves lors des premiers cours, à partir d'entretiens et d'observations des premiers cours. La recherche présentée ici est

<sup>2</sup> Les limites des questionnaires pour objectiver les jugements que les élèves portent sur le système scolaire font l'objet d'une réflexion portée par Olivier Choquet et François Héran (1996, p.110), en référence notamment à « l'effet d'imposition de problématique » de Pierre Bourdieu.

complémentaire aux observations en lycée et aux entretiens avec les enseignants. Elle visait, à son origine, à décrire la subjectivité lycéenne en début d'année.

Mettre à l'épreuve notre méthode auprès d'élèves nécessite de proposer un objet à catégoriser aux élèves. Cet objet doit avoir une valeur « opérative », en ce sens qu'il renvoie à des prises d'informations elles-mêmes liées à l'action. Quel objet, catégorisable, peut aider les chercheurs à approcher l'activité des élèves en début d'année ? L'objet « emploi du temps » nous est alors apparu pertinent. Les élèves se voient remettre en début d'année un emploi du temps basé sur la semaine, emploi du temps reconduit à peu près à l'identique tout au long des semaines de l'année scolaire, pour tout ou partie (du fait d'enseignements dédiés à certains sous-groupes) des élèves de la classe. Cet emploi du temps matérialise l'unité « cours » et offre un support pour relever les différentes perceptions des élèves vis-à-vis d'une partie de leur environnement scolaire, à savoir les différents cours qui composent la semaine.

Or, lors du premier recueil effectué en septembre auprès d'une classe, les élèves nous ont sollicités pour continuer le recueil. Ainsi notre question initiale de recherche centrée sur le vécu des jeunes les premiers jours de l'année a été complétée et s'est fixée sur la description de l'évolution des catégorisations des cours par les élèves lors d'une année scolaire. Par ailleurs, les catégorisations produites par les élèves, tout d'abord centrées sur les cours, ont évolué, au fil des recueils, vers des discours plus centrés sur les enseignants. Comme le montreront les données, l'objet « cours » perçu par les élèves devient, au fil de l'année, indissociable de l'enseignant afférent. Aussi, la référence à des « cours/enseignants » sera préférentiellement employée dans cet article.

Après une présentation de la méthodologie basée sur la catégorisation par les élèves de leurs cours/enseignants (partie 2), deux séries de questions seront traitées.

La première série de questions peut être formulée ainsi : comment les élèves perçoivent-ils leurs cours/enseignants ? Selon quels traits les élèves catégorisent-ils leurs cours/enseignants ? Nous chercherons à décrire sous quelles « dimensions » les élèves regroupent leurs cours/enseignants lors d'une tâche de catégorisation.

La seconde question générale est relative à l'évolution de ces perceptions : ces perceptions évoluent-elles au long de l'année ? » Pour y répondre, les catégorisations produites lors de quatre recueils (avec les mêmes élèves de la même classe) seront analysées sous l'angle de « dimensions ».

## 2. Une méthode basée sur la catégorisation de cours par les élèves

### ■ Une classe de quatrième de lycée agricole

L'établissement dans lequel s'est déroulée cette recherche est un lycée agricole public français, situé dans une ville de moins de 15 000 habitants. Les vingt-et-un élèves interrogés pour cette recherche constituent la seule classe de quatrième de l'établissement. Ils vivent majoritairement dans de petites villes en zone rurale. Les professions de leurs parents témoignent d'origines sociales modestes, assez représentatives du territoire à la densité de population et à l'activité économique relativement peu élevées. Tous les élèves ont entre treize et quatorze ans en début d'année scolaire, excepté un qui a douze ans et un autre quinze ans. Un peu plus d'un tiers sont des filles. Ces élèves vivent le début de leur scolarité dans l'enseignement agricole, majoritairement à la suite de difficultés identifiées dans leur parcours scolaire antérieur. Bien souvent, leur entrée au lycée agricole correspond à leur première expérience de l'internat. En France, environ 10 000 élèves sont scolarisés dans les classes de quatrième de l'enseignement agricole, considérés comme « mal adaptés au collège de secteur » pour des raisons diverses : troubles du comportement, attrait pour une orientation précoce en lycée professionnel, difficultés familiales, sociales, situation de handicap, échec scolaire au collège (Benoît et al., 2014).

### ■ **Cadre du recueil de données, liens entre les jeunes et les chercheurs**

Le recueil a débuté en septembre, les premiers jours de l'année scolaire, avec des élèves qui découvraient l'établissement lors de leur entrée en classe de quatrième. Rappelons qu'il s'agissait initialement d'enquêter sur les premières prises de contact entre les adultes et les jeunes lors de leur première rentrée dans l'établissement. Nous avons directement présenté la recherche aux jeunes, alors regroupés dans la cour, avant même qu'ils entrent en classe et rencontrent leur premier enseignant. Nous leur avons précisé que nous n'étions pas de leur établissement, que nous n'avions pas de lien avec leurs enseignants et qu'ils ne nous verraient que quelques jours. Les enjeux de leur participation ont été situés, en toute transparence, sur le registre de la meilleure connaissance de ce qu'ils allaient vivre lors de ces premiers jours dans leur nouvel établissement, dans l'objectif de former des enseignants, non pas les leurs, mais d'autres enseignants qui seront en formation. Notre institution leur a très rapidement été présentée, dans le but qu'ils comprennent que nous n'étions pas des collègues de leurs enseignants. Il a été précisé que la parole des élèves ne serait pas rapportée à leurs enseignants. Des propos indiquent que certains élèves ont bien compris cet enjeu (une élève nous dit « *et dites leur bien aux profs [en formation avec vous] que...* ») alors que d'autres élèves semblent l'avoir moins intégré, en ce jour de rentrée riche en informations. Le cadre a donc été rappelé lors de chaque entretien individuel.

### ■ **Un recueil prolongé sous l'impulsion des jeunes**

À la fin des entretiens de septembre, des élèves ont émis le souhait de poursuivre leur participation à la recherche. Plusieurs ont exprimé leur fierté d'être écoutés et de participer à une recherche, avec des personnes extérieures, venues au lycée pour recueillir leurs perspectives, leurs subjectivités. Nous nous sommes alors engagés à poursuivre les entretiens à d'autres moments de l'année, avec cette même classe. Au total, quatre séries d'entretiens ont eu lieu, de manière répétée auprès des mêmes élèves : en septembre (après la rencontre avec leur professeur principal mais avant même leur premier cours), octobre, décembre et février.

### ■ **Déroulement des entretiens**

Les entretiens se sont déroulés dans une salle de cours banalisée à des moments « d'heures d'études » (temps de travail personnel surveillé, entre deux cours). Le chercheur, assis à côté d'un des élèves, a invité cet élève à effectuer une tâche de classement<sup>3</sup> en regroupant les étiquettes (5 cm X 2 cm) disposées sur la table devant eux. Sur chacune de ces étiquettes était indiqué le nom d'une discipline<sup>4</sup>, tel qu'elle apparaît dans son emploi du temps. Lors de cette tâche, chaque chercheur a laissé l'élève prendre un temps de concentration pour la manipulation des étiquettes, dont la durée a été laissée libre à chaque élève, en général de l'ordre de plusieurs dizaines de secondes. Après cette tâche de classement, le chercheur a invité l'élève à caractériser les regroupements effectués (tâche d'attribution de propriétés) et à exprimer les éventuelles règles d'action afférentes. Chaque entretien individuel a été enregistré, et a duré de dix à trente minutes, en suivant le déroulé suivant (tableau 1).

Tableau 1 - Guide d'entretien itératif utilisé avec chaque jeune

- On s'intéresse au point de vue des élèves sur les différents cours que vous avez, on s'intéresse à la façon dont vous découvrez ces cours. Je te rappelle que ce que tu nous dis là est confidentiel, ce ne sera pas communiqué à tes enseignants. Évidemment, il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse, c'est ta façon de voir qui nous intéresse.

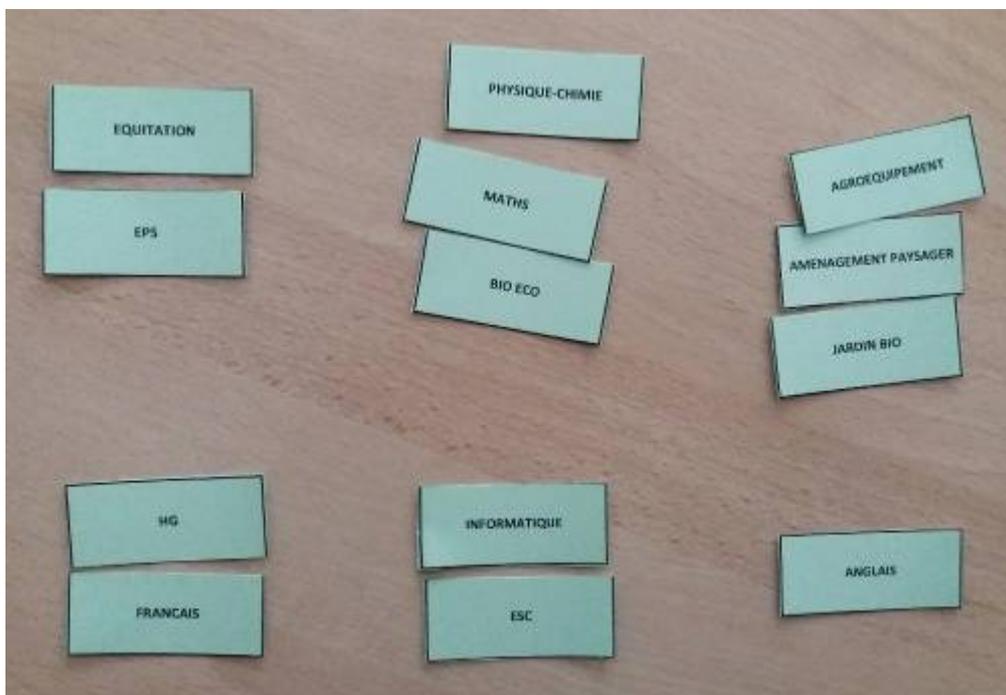
<sup>3</sup> Le lecteur peut retrouver des éléments de protocole semblables dans l'article de Hélène Veyrac et Julie Blanc, « Étude des catégories opératives pour analyser l'activité d'enseignants » de ce numéro.

<sup>4</sup> Accompagnement éducatif, Agroéquipement, Aménagement paysager, Biologie-écologie, Économie Sociale et Familiale, Éducation Physique et Sportive, Éducation Socio-Culturelle, Français, Hippologie, Histoire-Géographie, Informatique, Jardin bio, Langue Vivante (Anglais ou Espagnol), Mathématiques, Physique-chimie.

- Tâche de classement : voici l'emploi du temps, avec les différents cours (le chercheur désigne les étiquettes). Est-ce qu'il y a des étiquettes qui ne te concernent pas (les retirer) ? Comment est-ce que tu pourrais les regrouper ? Tu peux déplacer les étiquettes pour faire des paquets de cours.
- Tâche d'attribution de propriétés<sup>5</sup> : qu'est-ce que tu peux me dire des catégories que tu as faites (s'accorder sur un nom donné à la catégorie élaborée par l'élève). Qu'est-ce qui te fait dire que (ces cours appartiennent à telle catégorie) ? J'essaie de comprendre ce qui fait que... Il faut m'aider...
- Tâche d'expression des règles d'action : que fais-tu de différent, de particulier, dans ces cours (montrer une catégorie), et que tu ne fais pas dans les autres ? Et dans les autres ? As-tu une attitude différente selon le type de cours ?

À l'issue des trois tâches, les élèves ont été invités à recomposer des catégories différentes, autrement dit à « rebattre les cartes », pour montrer une éventuelle seconde, ou troisième perception différente de leurs cours/enseignants. Nous parlerons de « configurations » différentes.

*Illustration 1 - Photographie des étiquettes disposées sur la table lors de la tâche de classement de l'élève 1 en septembre*



■ **Première étape du traitement des données : constitution du tableau des configurations**

Chaque élève a donc procédé à des classements. Par exemple, l'élève 1 a tout d'abord retiré deux étiquettes sur lesquelles étaient inscrits les noms des cours qu'il affirmait ne pas suivre (« accompagnement éducatif », « espagnol » et ESF). Il a ensuite créé six catégories en regroupant devant lui les étiquettes restantes (voir illustration 1) puis en les dénommant oralement : Sport (EPS et Hippologie), Calcul (Biologie-écologie, Mathématiques, Physique-chimie), Dehors (Agroéquipement, Aménagement paysager, Jardin bio), Écriture (Histoire-géo, Français), Ordinateur (ESC, Informatique), Langue (Anglais).

<sup>5</sup> Les fondements théoriques de cette méthodologie sont précisés dans l'article d'Hélène Veyrac et Julie Blanc de ce numéro, notamment en référence à « tâche d'attribution des propriétés » d'Audrey Gaillard et Irène Urdapilleta (2013).

Tableau 2 - Extrait des configurations élaborées par quatre élèves en septembre

Élève 1	sport	calcul	Dehors	écriture	ordinateur	langue
Élève 1	parlent beaucoup	expliquent beaucoup, font beaucoup écrire	quand on pose une question, c'est pour la classe			
Élève 2	cours importants pour les examens et emploi futur	cours plaisir et sportif	social, en lien avec le monde qui m'entoure	disciplines pour faire filières agricoles	pour filière agri et pour emploi futur	autre
Élève 3	sport	il faut apprendre	il faut calculer	nature, terre	pas enfermée	à part
Élève 4	je préfère	ça m'intéresse	j'aime pas	autre		

Les catégories créées par les élèves pour rendre compte de leur perception de leurs cours/enseignants sont listées en ligne (une ligne = une configuration). L'élève 1 a procédé à deux configurations distinctes.

Après ce premier classement, suite à l'invitation du chercheur de « rebattre les cartes », l'élève 1 a procédé à une deuxième configuration en trois catégories, qui apparaissent sur la deuxième ligne du tableau 2. Pour le recueil de septembre, cet élève est le seul à avoir procédé à une deuxième configuration, alors que pour le recueil d'octobre, une large majorité (quatorze) a « rebattu les cartes » pour procéder à l'expression de deux façons de percevoir leurs cours/enseignants. En décembre, quinze élèves ont procédé à deux ou trois configurations, une élève a procédé à quatre configurations. En février, douze des vingt-et-un élèves ont procédé à plusieurs configurations, (dix élèves ont procédé à deux configurations). Nous avons interprété cette légère baisse « de la diversité des façons de percevoir les cours/enseignants » comme étant une sorte de stabilisation, de « cristallisation sur certains critères », corroboré par plusieurs discours d'élèves : « *ben ça a pas changé depuis décembre* ». Ceci nous a décidés à clore le recueil en février.

Au total, pour les vingt-et-un élèves interrogés trois à quatre fois chacun au cours de l'année (il y a eu quelques absents lors des recueils), 137 configurations ont été recueillies.

#### Illustration de résultats issus d'un entretien par catégorisations

En février, Elina définit trois catégories de cours/enseignants : « les cours où je discute pratiquement pas », « les cours où je discute un peu », « les cours où j'aime bien discuter mais à la fois rester sérieuse ».

Cette catégorisation formée par l'élève est centrée sur la liberté qu'elle s'octroie de discuter ou de ne pas discuter dans les cours, et décrit une gradation dans le niveau de « discussion ». Elina porte à notre connaissance son activité en classe, elle explique que dans certains cours elle discute et même « aime bien discuter » alors que dans d'autres elle ne discute pas : « en physique-chimie, peut-être soit je vais être distraite, ou des fois je vais discuter un peu [...] en maths, je vais essayer de me concentrer un peu plus pour essayer de suivre ». Ce comportement de distraction semble dépendre des cours et particulièrement des professeurs qui portent les cours, notamment de leur attitude (« elle est un peu sévère [...] les profs sont sympas »). De la même manière, l'attitude du professeur semble influencer sur l'intérêt (voire l'attrait) ou pas pour la matière « on a un nouveau prof en ESF [Économie Sociale et Familiale] et bon, elle est plus sévère et plus stricte que le prof qu'on avait avant et du coup j'aime un peu moins cette matière ». Cette élève nous dit être davantage sérieuse dans les cours conduits par des enseignants « sévères » ou « normaux » (à savoir « ni trop sévères ni trop sympas », « carrés ») ; elle serait donc plus distraite lorsque les professeurs sont perçus comme sympathiques, étant entendu que « les profs sympas » sont associés à « je comprends bien, ils expliquent bien », également à une ambiance de classe décontractée.

La catégorie « les cours où j'aime bien discuter mais à la fois rester sérieuse » affiche une contradiction relative. Certains des cours dans lesquels elle aime discuter sont également ceux où elle souhaite rester sérieuse. Ceci semble à mettre en lien avec l'ambiance qui règne dans la classe, elle discute parce que « c'est moins sévère, c'est plus décontracté ». Tout se passe comme

si, en tant qu'élève, dans ces cours, se donner la possibilité de discuter (le contexte le permettant) consistait à s'imposer en retour l'obligation d'être sérieuse par une sorte de mécanisme compensatoire.

Nous observons un lien manifeste entre la façon de caractériser le cours et le comportement déclaré de l'élève (« il y a des cours où je serai plus dissipée, et d'autres, plus à l'écoute »). L'élève Elina adopte un comportement différencié en fonction des cours et plus particulièrement en fonction de l'attitude des enseignants dans ces cours.

### ■ **Deuxième étape du traitement des données : codage des configurations en dimensions**

Afin de réduire la complexité de ces données et de permettre d'en rendre compte de manière globale, nous avons nous-mêmes classé chaque configuration selon une grille d'analyse comportant six dimensions (tableau 3). Ces dimensions ont été constituées de façon « ascendante » à partir de plusieurs de nos lectures de l'ensemble des configurations produites par les élèves relevant ainsi de ré-élaborations de catégories de lycéens (Demazière & Dubar, 1997). Elles s'appuient sur trois pôles : le curriculum (dimension 1), les activités de l'enseignant et de l'élève en classe (dimensions 2 et 3), la réception du cours par l'élève (dimensions 4, 5 et 6).

Tableau 3 - Dimensions et pôles correspondants aux catégories produites par les élèves

<i>Pôles</i>	<i>Dimensions</i>	<i>Exemples de catégories créées par les élèves</i>
Curriculum	1 Matières, contenus enseignés	connait déjà / connait pas en rapport avec la nature où il y a des calculs
Activité de l'enseignant et de l'élève en classe	2 Manières d'enseigner, manières d'apprendre	on est dehors, bouge, participe, en demi-groupe, il faut réfléchir, le prof explique bien/mal, le prof fait que parler
	3 Aspects relationnels, climat, gestion de la discipline	prof sympa, ambiance détendue, divertissante, stressante élève : dort, peut discuter un peu, s'ennuie, est sérieux, concentré, attentif, fait des efforts
Réception du cours par l'élève	4 Performances de l'élève	j'y arrive / j'y arrive pas, j'ai des difficultés, j'ai des bonnes/mauvaises notes
	5 Attrait/rejet par l'élève	aime/aime pas, plait/plait pas, m'intéresse, envie de découvrir, agréable
	6 Utilité, importance (pour le futur métier, la vie quotidienne)	important pour ce que je veux faire, je vois pas à quoi ça sert

Ces dimensions ont structuré un codage mené de manière indépendante par quatre chercheurs (les auteurs de cet article) sur l'ensemble des catégories incluses dans chacune des configurations<sup>6</sup>.

Par exemple, la première configuration (cf. tableau 2 : « sport / calcul / dehors / écriture / ordinateur / langue) a été classée sous la dimension « Matières, contenus enseignés », la deuxième configuration (parlent beaucoup / expliquent beaucoup / quand on pose une question, c'est pour la classe) selon la dimension « Manières d'enseigner, manières d'apprendre », la troisième configuration (cours importants / cours plaisir / social / disciplines pour filières agricoles / pour filières agricoles et emploi futur/ autre) selon les dimensions « Matières, contenus enseignés » et « Utilité, importance ».

<sup>6</sup> Le choix a été fait de coder à partir de la configuration (ensemble de catégories créées par un même élève) et non pas de chacune des catégories, afin que les chercheurs disposent de davantage d'indices pour interpréter le sens donné aux catégories par l'élève (une partie du sens des catégories est relatif aux liens entre les catégories créées simultanément par un même élève) et éviter les effets de sur-représentativité des configurations contenant de nombreuses catégories.

Lorsqu'une même configuration a été classée dans une dimension concordante pour trois ou quatre chercheurs, le codage a été validé ; par un seul chercheur, le codage a été invalidé (la dimension proposée par le chercheur pour caractériser une ou l'ensemble des catégories de la configuration n'a pas été retenue) ; par deux chercheurs, un recodage a été effectué. Avant le recodage, le score d'accord était de 94.4%. Une analyse des divergences a amené à préciser la définition des dimensions. Le recodage (effectué à nouveau par les quatre chercheurs) a permis d'obtenir un score d'accord de 99.2 %. Les codages correspondant aux désaccords résiduels ont été rejetés.

Chaque configuration (n = 137) a ainsi été codée selon une ou plusieurs dimensions. Suite au recodage, le nombre total d'occurrences des dimensions est de 228.

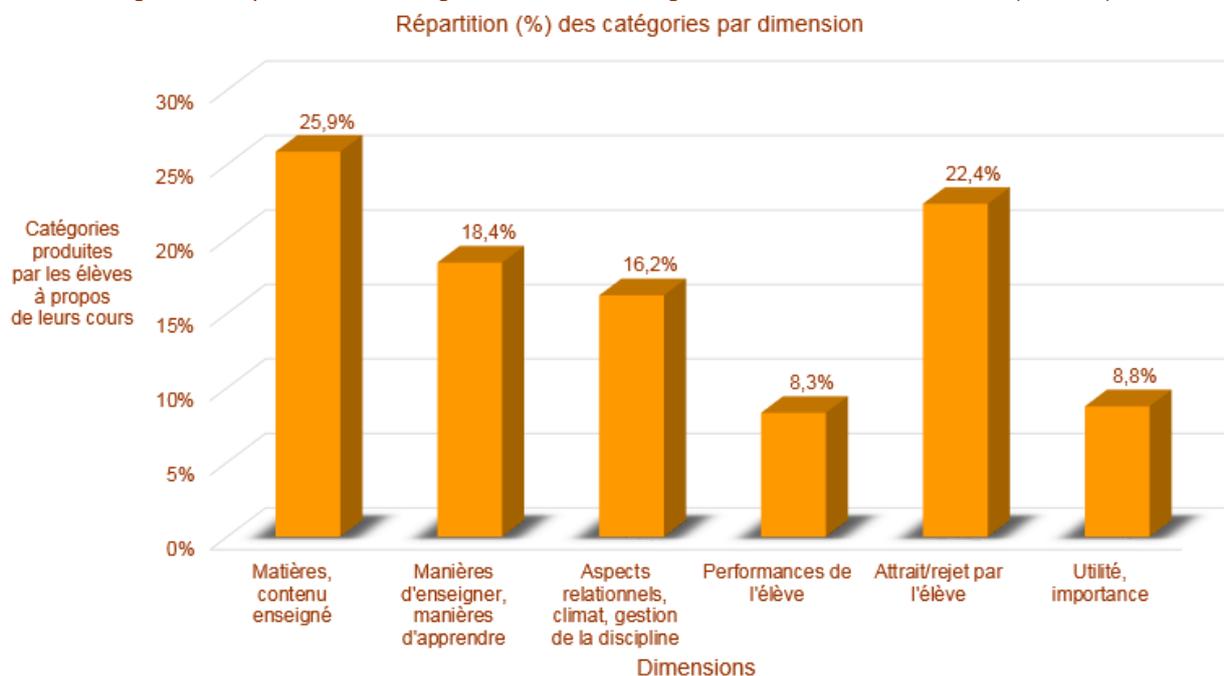
### 3. Comment les cours/enseignants sont-ils perçus par les élèves ?

#### ■ Analyse globale des résultats sous l'angle des six dimensions

Chacune des 137 configurations élaborées par les élèves a fait l'objet d'une attribution de dimensions (cf. les six dimensions définies). Certaines configurations (57 au total) ont été codées sous une seule dimension : il y a par conséquent une unité thématique pour environ la moitié des configurations des cours que les élèves ont produites. Par exemple, c'est le cas de l'élève 4 en septembre (tableau 2) pour qui tous ses cours sont classés selon la dimension « attrait/rejet ». Pour environ une autre moitié des configurations, plusieurs dimensions apparaissent, montrant une certaine complexité de la perception qu'un élève a de l'ensemble de ses cours (comme dans le tableau 2, l'élève 2).

Les résultats montrent un équilibre entre les trois pôles définis au tableau 3 : curriculum, activité en classe et réception du cours par l'élève. Les élèves perçoivent leurs cours selon les matières (le contenu enseigné et leur rapport à ce contenu), selon ce qui se passe en cours et selon l'impact de ces cours sur eux. Une analyse plus détaillée précise la description des perceptions des élèves (figure 1).

Figure 1 - Répartition des catégories de cours/enseignants selon les six dimensions (N = 228)



Ainsi, à la lecture des résultats (figure 1), les « matières enseignées », « l'attrait/rejet pour les cours » apparaissent comme les traits saillants fondant les perceptions des élèves de cette classe. Le vécu en classe en termes pédagogiques et didactiques apparaît également de manière importante, ainsi que le vécu en termes relationnels et de climat scolaire. Apparaissent, mais dans une moindre mesure, les « performances de l'élève » et « l'utilité, importance des cours ».

■ **Illustration de la dimension « attrait-rejet »  
Maurine : « j'ai pas envie de leur faire plaisir »**

Pour Maurine, à l'examen des catégories créées en octobre et en décembre, l'affect dans la relation enseignant/élève revêt une grande importance. Maurine apporte des précisions aux catégories « Profs que j'aime / j'aime pas ». À propos de ceux qu'elle aime, qu'elle qualifie de « sympas », elle nous dit : « *Ils sont pas froids avec nous [...] Ils font un peu d'humour, ils nous respectent, ils sont gentils avec nous et nous on les respecte de même. Je suis un peu dissipée mais quand même je suis gentille avec eux, je leur réponds pas mal* ». À propos d'enseignants de la catégorie des profs qu'elle « n'aime pas », les « pas sympas ». Maurine complète : « *Elle est très froide, elle est tout le temps dans son truc. Ils pensent qu'au cours [...] J'aime pas ceux qui me crient dessus, ou ceux qui sont tout le temps en train de me dire de me retourner, ou je m'ennuie, ou ça m'humilie devant la classe de me faire passer au tableau. Ces cours, j'ai pas envie d'y aller, j'ai envie de faire genre je suis malade [...] J'ai l'impression que le courant passe pas, quand [cette prof] voit qu'il y a des choses que je sais pas, elle dit : Maurine passe au tableau. Ça peut m'humilier devant tous les autres. C'est toujours dans les trucs que je sais pas faire qu'elle me fait passer* ».

Maurine évoque ses relations avec ses enseignants : « *la prof elle m'aime pas donc je l'aime pas non plus [...] on s'aime pas avec la prof* ». À propos d'une discipline qu'elle a jugée importante en septembre, elle nous dit : « *elle, personne ne l'aime mais moi je l'aime bien, je suis sa chouchoute [...] Elle m'a dit, ça fait plaisir de t'avoir dans la classe parce que tu gardes toujours le sourire* », « *une élève de l'année dernière m'a dit qu'il fallait être sa chouchoute [...] je me suis mis au premier rang, je souris tout le temps* ». Ces descriptions des catégories traduisent des évolutions dans les relations : « *le prof d'hippo il m'a crié dessus j'aime moins [...] en fait la prof de maths je sais pas si je l'aime bien ou pas, je m'ennuie dans son cours mais une fois, ça a tout changé ma vision d'elle, à la fin du cours, elle m'a dit que ma copie était propre* ».

Cette élève, plus à l'aise que d'autres pour s'exprimer sur ses enseignants/cours, commente des liens entre les apprentissages et ses relations avec ses enseignants : « *Je viens de remarquer, à l'instant là, que quand les profs sont pas trop sympas avec moi, j'arrive pas trop* ». À propos des « profs sympas », elle affirme : « *Là quand j'ai envie d'avoir des bonnes notes, j'y arrive* », alors que pour sa catégorie « Profs pas sympas », elle dit : « *J'arrive pas à me concentrer, j'ai pas envie de leur faire plaisir. J'ai l'impression d'errer* ».

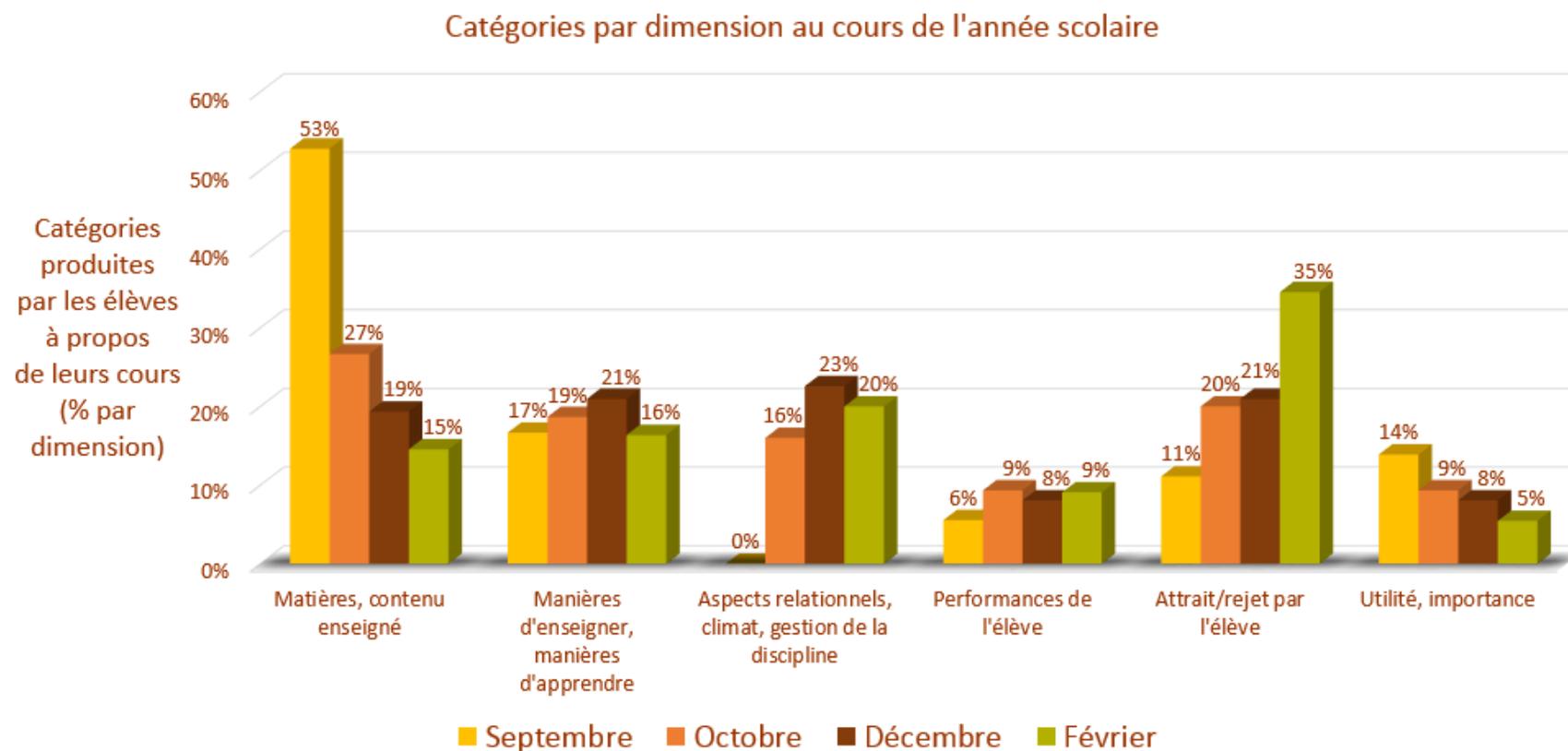
#### 4. Les catégories évoluent-elles au cours de l'année ?

■ **Analyse globale des résultats  
sous l'angle de l'évolution des catégories**

De manière générale et statistiquement significative, les façons de percevoir les cours diffèrent selon les différents moments de l'année (septembre, octobre, décembre et février) ( $X^2(6, N=228)=20,77, p=0.0020$ ). Dans le détail, les résultats font apparaître des évolutions sur plusieurs points (figure 2 ci-après).

Concernant la dimension « matière, contenu enseigné », de nombreuses catégories relevées en septembre ont rendu compte d'une méconnaissance des matières enseignées (catégories « ne connaît pas », « n'existait pas dans mon collège »). Au fil des mois, cette dimension diminue, comme si les aspects impersonnels, peu situés, non vécus, perdaient de l'importance.

Figure 2 - Évolution des catégories produites par les élèves à propos de leur cours/enseignants au fil de l'année scolaire (N = 228)



Tout se passe comme si, l'année avançant, les cours étaient de moins en moins perçus pour leur contenu, et de plus en plus perçus en fonction des situations vécues.

La dimension didactique (« Manière d'enseigner, manière d'apprendre »), quant à elle, augmente peu sensiblement au cours des mois. Dans cette dimension, la catégorie la plus fréquente en septembre est relative au fait d'être à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe (« on est dehors »). Cette catégorie diminue progressivement tout en persistant jusqu'en février. Dès octobre, les actions des élèves entrent dans les catégories : « on manipule », « on écrit tout le temps », « on fait des expériences ».

Les aspects relatifs au « vivre ensemble dans la classe » sont absents tout début septembre : les élèves ne se projettent pas dans une relation avec les enseignants dont ils n'ont pas encore connaissance (hormis leur professeur principal). Ils découvrent également de nouvelles matières (liées à leur insertion dans un lycée professionnel) telles les disciplines liées à l'agriculture. Ils les catégorisent alors sous l'aspect « matières que je ne connais pas », ce qui explique en partie le pourcentage de 53% de catégories produites sous la dimension « Matières, contenu enseigné » en septembre. Dès octobre, des cours sont perçus par les élèves sous l'angle des règles de vie de la classe (« il faut se taire », « j'ai pas envie de me faire coller », « divertissants », « profs rigolos », « il y a du bruit »), des actions qui y dominent ou peuvent se produire du côté des élèves (« je suis dissipé », « je suis concentré », « je dors », « où je me tape de gros délires »), et de leurs enseignants (« profs qui collent »).

Ces dernières catégories augmentent en décembre : « profs tendus, parlent et rigolent jamais », « profs sévères », « profs gentils », « profs stricts », et en février, « profs pas relâchés », « profs qui me gavent », « profs sévères ». L'idée d'ambiance (« bonne ambiance ») apparaît à partir de décembre.

Les catégories relatives à la « performance de l'élève » (résultats scolaires, difficulté/facilité, sentiment de réussite) sont relativement rares et n'évoluent guère au cours des mois. Elles sont souvent exprimées négativement. En septembre : « c'est difficile », « j'ai le plus de mauvaises notes ». En octobre : « j'ai de bonnes notes », « je n'ai pas encore de notes », « j'y arrive pas trop », « cours où j'ai le plus de mal ». En décembre « où j'ai 9 ou 10 de moyenne », « où j'arrive pas à suivre », « un peu trop facile », « difficile même en écoutant ». En février : « j'ai des difficultés », « je suis le moins à l'aise ».

La dimension d'attrait/rejet augmente progressivement au cours des mois (« les cours et les profs que j'aime bien », « cours que j'aime pas », « cours que je préfère »). Les perceptions des élèves semblent se cristalliser, au fil du temps, sur cette dimension.

La dimension « utilité, importance », déjà faible en septembre, laisse place à d'autres dimensions, au fil des mois.

■ **Illustration de l'évolution des catégories**  
**Clément : de l'importance des cours vers la catégorie**  
**« les profs qui disent qu'ils vont coller mais qui ne collent pas »**

Entre octobre et décembre, Clément relève un changement de catégorie entre « j'aime pas » vers « j'aime bien » pour une de ses enseignantes : « *j'avais séparé les cours, avec les profs qui sont sympas et ceux qui sont moins sympas [...] Je crois qu'il y a un petit changement avec l'informatique et les maths, je viens de changer [...] maintenant j'aime moins bien, parce qu'en début d'année je me suis fait remarquer, et maintenant elle m'aime plus [...] j'arrive à peine dans son cours et elle me vire [...] elle m'aimait bien mais maintenant elle m'aime moins parce que j'ai fait des bêtises* ».

Au fur et à mesure de l'année, les préoccupations concernant les « colles »<sup>1</sup> deviennent de plus en plus prégnantes pour Clément, qui établit en février trois catégories :

- « *profs qui collent souvent* » : « *Là je dois vraiment écouter sinon à peine vraiment je fais un truc je me fais coller : il faut faire attention à tout ce qu'on fait sinon on se fait coller très vite ; attention à ne pas parler, pas avoir de chewing-gum, pas porter de bonnet [...] en fait dans ce lycée si on écoute, si on fait pas des bêtises, les profs ils sont gentils ; la note c'est pas ça qui compte beaucoup en fait ici [...] Quand on parle avec les autres, les profs ils aiment pas ça, il faut qu'on écoute leurs cours ; mais des fois on s'ennuie [...] si on se fait coller, on se fait coller, on peut rien y faire [...] je m'ennuie, j'ai envie de parler... je suis venu parce que j'étais obligé, mais il y a des matières où je m'ennuie, c'est clair et net* » ;
- « *profs qui collent rarement* » : « *Là je suis plus à l'aise* » ;
- « *prof qui dit qu'il colle mais qui ne colle pas* » : « *Mme B elle m'a jamais collé alors que j'ai fait des bêtises [...] avec Mme B., c'est le problème, elle est trop gentille et ça fait qu'il y en a beaucoup trop qui font des conneries* ».

Le tableau ci-après présente l'évolution des catégories de Clément.

### Conclusion

L'étude des catégorisations des enseignants/cours par les élèves apporte une intelligibilité des perceptions qu'ont les élèves de leur environnement scolaire. Les résultats ont été présentés avec une centration sur l'évolution de cette perception au niveau de l'ensemble des élèves d'une classe, et quelques éclairages des rationalités des élèves par une analyse individuelle.

Les résultats éclairent les perceptions de vingt-et-un élèves de quatrième de l'enseignement agricole. Ces élèves perçoivent leurs cours/enseignants selon trois pôles : le curriculum, « ce qui se passe en cours » et l'impact des cours sur les élèves. Les cours/enseignants sont décrits selon les traits suivants (des traits plus au moins fréquemment évoqués) : matière, attirance ou rejet des cours, vécu en classe en terme pédagogique et didactique, utilité des cours et enfin résultats scolaires. Le pôle « curriculum » est dominant en début d'année, il laisse la place, du deuxième au sixième mois de l'année scolaire, à une perception dominée par « ce qui se passe en cours » (activité de l'enseignant et activité des élèves) et à des expressions d'attrait/rejet. Ces dernières sont faibles en début d'année puis augmentent nettement, comme si les expériences vécues cristallisaient, au fil du temps, une perception relativement globalisante des cours/enseignants (j'aime/j'aime pas), laissant au second plan les distinctions plus fines qui auraient pourtant fondé cet attrait/rejet. La cristallisation des expériences vécues, l'impression que les perceptions des élèves se figent à la fin du premier trimestre est étayée par le nombre de configurations (ensemble des catégories produites par un élève sur la base de regroupement d'étiquettes spécifiant les « cours/enseignants ») qui diminue au deuxième trimestre.

Pour distinguer un cours d'un autre, la place des résultats scolaires n'est pas centrale pour ces élèves, dont on a vu qu'ils étaient considérés par certains travaux comme « mal adaptés à leur collège de secteur ». Une recherche complémentaire menée auprès d'élèves d'établissements différents (par exemple des élèves considérés comme étant « plus adaptés à leur collège ») serait utile pour pouvoir commenter la faible préoccupation en termes de réussite scolaire de ces élèves. Par ailleurs, comparer ces résultats avec ceux d'autres élèves amènerait probablement à identifier les catégories qui n'apparaissent jamais. Par exemple, aucun élève n'a produit de catégories centrées sur les enjeux d'apprentissage (« le bon prof », « le prof qui me permet d'apprendre », « le prof qui donne beaucoup de devoirs »), comme si apprendre n'était guère un enjeu qui commande la catégorisation de ces élèves.

<sup>1</sup> Lorsqu'un enseignant sanctionne un élève en lui demandant de se rendre en retenue pour une durée déterminée, lors d'une demi-journée libre pour l'élève.

Tableau 4 - Catégories des cours/enseignants produites par Clément

	Septembre	Octobre	Décembre	Février
Langue vivante	cours importants	décontracté, que j'aime, on a des avertissements avant les colles	prof sympa, que j'aime	prof qui colle rarement
EPS	autre	décontracté, que j'aime, on a des avertissements avant les colles	prof sympa, que j'aime	prof qui colle rarement
Jardin bio	on parle de l'extérieur	décontracté, que j'aime, on a des avertissements avant les colles	prof sympa, que j'aime	prof qui colle souvent
Histoire-géographie	on parle de l'extérieur	pas content, ennuyant, il faut se taire, j'ai pas envie de me faire coller	prof sympa, que j'aime	prof qui dit qui va coller mais qui colle pas
Phys-chimie	on parle de l'extérieur	pas content, ennuyant, il faut se taire, j'ai pas envie de me faire coller	prof sympa, que j'aime	prof qui colle souvent
Français	cours importants	pas content, ennuyant, il faut se taire, j'ai pas envie de me faire coller	prof sympa, que j'aime	prof qui colle souvent
ESC	cours inconnus	pas content, ennuyant, il faut se taire, j'ai pas envie de me faire coller	prof sympa, que j'aime	prof qui colle rarement
EFS	cours inconnus	décontracté, que j'aime, on a des avertissements avant les colles	prof moins sympa, que j'aime pas	prof qui colle rarement
Bio écolo	on parle de l'extérieur	décontracté, que j'aime, on a des avertissements avant les colles	prof moins sympa, que j'aime pas	prof qui colle rarement
Maths	cours importants	décontracté, que j'aime, on a des avertissements avant les colles	prof moins sympa, que j'aime pas	prof qui colle souvent
Agro-équipement	on parle de l'extérieur	pas content, ennuyant, il faut se taire, j'ai pas envie de me faire coller	prof moins sympa, que j'aime pas	prof qui colle rarement
Aménagement paysager	on parle de l'extérieur	pas content, ennuyant, il faut se taire, j'ai pas envie de me faire coller	prof moins sympa, que j'aime pas	prof qui colle rarement
Informatique	cours pas importants, qui parlent pas de la nature	pas content, ennuyant, il faut se taire, j'ai pas envie de me faire coller	prof moins sympa, que j'aime pas	prof qui colle souvent

Ces résultats contrastent avec les recherches déjà citées qui montrent des élèves juges de l'efficacité de leurs enseignants à les « faire apprendre » (Strikwerda-Brown et al., 2008 ; Banfield et al., 2006 ; Boulin & Claude, 2017). Ils rejoignent alors l'hypothèse de Boulin et Claude sur les liens entre le fait d'être « bon élève » et celui de « décrypter l'agir ensemble finalisé par l'apprentissage ».

La méthode d'enquête elle-même a suscité un attrait et une envie de la poursuivre puisque c'est à la demande de plusieurs élèves que le recueil a été prolongé. Elle nous renseigne sur le vécu, sans pour autant se référer explicitement à des situations vécues. Les discours des élèves sont provoqués par la manipulation de matériaux dont on suppose l'importance dans l'activité : les différents cours/enseignants. Elle permet ici aux élèves d'exprimer leur façon de percevoir leurs propres cours/enseignants. Tout en permettant une comparaison inter et intra sujets, elle se rapproche des techniques d'enquête cliniques dans le sens où elle maximise l'expression par le sujet de son propre rapport au monde sans être influencé par les mots contenus dans des questions orientées ou par des récits d'autres personnes. L'aperçu des discours des élèves montre que la méthode d'enquête par les catégories permet l'émergence d'un discours, orienté par l'élève, sur sa perception de son environnement scolaire. Par exemple, Clément semble résumer sa compréhension de son environnement lorsqu'il commente les catégories qu'il vient de former « *la note c'est pas ça qui compte beaucoup en fait [...] bien sûr, il faut travailler, mais c'est le comportement (qui compte) en fait, et on va pas avoir une mauvaise orientation* ».

D'autres traitements des données pourront être menés sur la base du recueil effectué, notamment une analyse des différentes perceptions relatives à un même cours/enseignant (par exemple le cours de mathématiques), portées par l'ensemble des élèves d'une même classe. Par ailleurs, les effets du recueil sur le développement des élèves pourraient être étudiés : quel impact la tâche de classement, d'attribution des propriétés et d'expression des règles d'action provoque-t-elle pour les élèves ? Des régulations de leur activité sont-elles observables dans ce cadre ? Les entretiens répétés auprès des élèves, le fait de leur demander de s'exprimer créent des situations de développement. En effet, il est difficile de ne pas percevoir des traces d'activité méta-cognitive lorsque Maurine pense tout haut « *Je viens de remarquer, à l'instant là, que quand les profs sont pas trop sympas avec moi, j'arrive pas trop* ». Quels effets ont ces prises de conscience sur l'activité future des élèves, sur leur auto-régulation ? De nouvelles perspectives de recherches s'ouvrent ainsi autour de l'étude des catégorisations des cours/enseignants par les élèves.

## Références

- LE BASTARD-LANDRIER Séverine (2005), « L'expérience subjective des élèves de secondes : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol.34, n°2, p.143-164, doi : 10.4000/osp.368
- BANFIELD Sara, RICHMOND Virginia et MCCROSKEY James (2006), « The Effect of Teacher Misbehaviors on Teacher Credibility and Affect for the Teacher », *Communication Education*, vol.55, n°1, p.63-72, En ligne <https://doi.org/10.1080/03634520500343400>
- BLANC Julie, MURILLO Audrey, SAHUC Philippe et VEYRAC Hélène (2015), « Dès les premiers jours », *Cahiers pédagogiques*, n°523, p.30-31.
- BENOÎT Magali, CARDON Joëlle, GENOUX Stéphane, LAGORS Jean-Pierre, LELORRAIN Anne-Marie, LERAT Pierre, MAZOYER Patricia, ROLLET Claude (2014), *Les classes de quatrième et troisième de l'enseignement agricole en 2013-2014*, Ministère de l'Agriculture, Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche, Inspection de l'enseignement agricole, En ligne <http://www.chlorofil.fr>
- BOULIN Audrey et CLAUDE Marie-Sylvie (2017), « L'agir enseignant vu par des collégiens : entre doxas et expertise », *Recherches en éducation*, n°29, p.112-123.
- CHOQUET Olivier et HÉRAN François (1996), « Quand les élèves jugent les collèges et les lycées », *Économie et statistique*, vol.293, n°1, p.107-124, En ligne <https://doi.org/10.3406/estat.1996.6051>

DEMAZIÈRE Didier et DUBAR Claude (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan.

DUBOIS Danielle et BRAISBY Nick (éds.) (1997), *Catégorisation et cognition : de la perception au discours*, Paris, Kimé.

GAILLARD Audrey et URDAPILLETA Irène (2013), *Représentations mentales et catégorisation théories et méthodes*, Paris, L'Harmattan.

GALAND Benoit et PHILIPPOT Pierre (2005), « L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol.37, n°2, p.138-154.

MURILLO Audrey, BLANC Julie, VEYRAC Hélène et SAHUC Philippe (2017), « Les fiches de renseignements et présentations des élèves à la rentrée : regards croisés d'enseignants et d'élèves », *Éducation et Socialisation*, n°45, En ligne <https://doi.org/10.4000/edso.2310>

POSTIC Marcel (1989), *L'Imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris, Presses Universitaires de France.

STRIKWERDA-BROWN Joan, OLIVER Rhonda, HODGSON David, PALMER Marylin et WATTS Lynelle (2008), « Good Teachers / Bad Teachers: How Rural Adolescent Students' Views of Teachers Impact on Their School Experiences », *Australian Journal of Teacher Education*, vol.33, n°6, p.29-43, En ligne <https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n6.3>

VIDAL-GOMEL Christine et ROGALSKI Janine (2007), « La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences », *Activités*, n°4, En ligne <https://doi.org/10.4000/activites.1401>

WEINSTEIN Rhona (1983), « Student Perceptions of Schooling », *The Elementary School Journal*, vol.83, n°4, p.287-312, En ligne <https://doi.org/10.1086/461319>

WHITFIELD Truman (1976), « How students perceive their teachers », *Theory Into Practice*, vol.15, n°5, p.347-351, En ligne <https://doi.org/10.1080/00405847609542657>

# Métaperception en milieu scolaire : quand les élèves anticipent la catégorisation de l'enseignant

Stephen Gagnepain<sup>1</sup>

## Résumé

*Les recherches sur les métaperceptions sont singulières et permettent, entre autres, de mieux comprendre l'influence des variables qui conditionnent la transmission des attentes et jugements de l'enseignant. Dans ce sens, la recherche caractérise les métaperceptions des élèves lorsqu'elles s'appuient sur les croyances d'un enseignant. La recherche compare la catégorisation des élèves par l'enseignant et les métaperceptions des élèves. Trois mesures associées à la présentation progressive d'informations sur la catégorisation enseignante illustrent la convergence entre les métaperceptions des élèves et la catégorisation de l'enseignant. Les résultats soulignent que la majorité des élèves ne cernent pas précisément la catégorisation dont ils font l'objet. Cette imprécision n'est pas dépendante de l'information dont ils disposent sur la catégorisation de l'enseignant. L'analyse de la convergence des positionnements métaperceptifs des élèves avec la catégorisation de l'enseignant montre que la mise à disposition progressive d'informations sur la catégorisation de l'enseignant n'influence pas significativement la précision des métaperceptions des élèves. Malgré cela, l'analyse montre que la proportion d'élèves qui modulent leurs positionnements métaperceptifs varie significativement entre les modalités expérimentales. Les informations disponibles sur la catégorisation enseignante influencent donc les positionnements métaperceptifs proposés par les élèves. Néanmoins, cette influence est modérée.*

## 1. Introduction

### L'école, un terreau favorable à l'émergence de métaperceptions

La perception du jugement d'autrui à notre égard constitue (au moins pour certains) une des préoccupations qui peuvent régir et influencer notre vie sociale. Ronald Laing, Herbert Philipson, et Russell Lee (1966) conceptualisent ce phénomène grâce au terme de métaperception. Ce concept fait référence à l'ensemble des croyances que l'individu construit lorsqu'il se représente les perceptions d'autrui le concernant (Oltmanns & Turkheimer, 2009). Ces croyances possèdent une importance certaine, car l'individu les mobilise pour interagir avec des tiers (Cameron & Vorauer, 2008). Pour Xiaoxiao Hu, Seth Kaplan, Feng Wei et Ronald Vega (2014), les individus construisent d'autant plus de croyances sur les perceptions d'autrui à leur égard lorsque leurs interactions avec eux sont répétées.

L'étude des métaperceptions dans les contextes où les interactions entre individus sont courantes et récurrentes, tel qu'à l'école, constitue alors un objet de recherche attrayant. Dans les milieux scolaires, les élèves occupent une position privilégiée pour développer ce type de croyances. En outre, on sait que l'individu est davantage motivé à élaborer des métaperceptions lorsqu'il est en attente du jugement d'un tiers significatif (Kaplan, Santuzzi & Ruscher, 2009) et que leurs statuts sociaux sont différenciés (Snodgrass, 1985, 1992). Nous pouvons penser que les élèves occupent une position subordonnée dans l'institution scolaire qui les soumet au jugement de l'enseignant : les élèves font ainsi partie d'un public plus enclin à élaborer des métaperceptions. Qui plus est, la littérature montre aussi que les individus développent des métaperceptions lorsqu'ils imaginent faire l'objet d'une stigmatisation (Frey & Tropp, 2006). Dans le domaine de l'éducation, les élèves des lycées professionnels semblent particulièrement soumis à des phénomènes de stigmatisation (Kergoat & al., 2016) notamment de la part des personnels encadrants (Vienne, 2004). Ces travaux suggèrent que les élèves, dès lors qu'ils sont

<sup>1</sup> Doctorant, Unité mixte de recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (EFTS), Université de Toulouse, École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA, UT2J).

stigmatisés, seraient un public particulièrement enclin à développer des métaperceptions relatives aux perceptions des enseignants.

Les recherches sur les métaperceptions des jeunes sont singulières et traitent principalement de la perception des pairs : les résultats indiquent que les métaperceptions des jeunes sont d'autant plus précises lorsqu'elles concernent les perceptions d'un pair appartenant au même genre (Bellmore & Cillessen, 2003), lorsque l'élève est plus âgé et lorsque ce dernier possède des capacités académiques reconnues par l'enseignant et les pairs (Malloy, Albright & Scarpati, 2007).

De fait, la caractérisation des métaperceptions des élèves concernant la perception de leur enseignant semble prometteuse : ces recherches permettraient de mieux appréhender les conduites que les élèves mettent en œuvre suite à leur métaperception du jugement de l'enseignant. Les apports des recherches suivantes confirment l'intérêt d'étudier un tel aspect : Thomas Malloy et Claire Janowski (1992), Erika Carlson, Simine Vazire et Michael Furr (2011) soulignent que les métaperceptions jouent un rôle de régulation dans les interactions sociales entre individus. Jessica Cameron et Jacquie Vorauer (2008) complètent ce propos en expliquant que les métaperceptions influencent les interactions entre personnes en augmentant ou diminuant leur fréquence ou les stoppant. Dans le champ scolaire, les apports de David Whitebread (2002) indiquent que la prise en considération des métaperceptions par l'enseignant constitue un des éléments déterminants de la prise en charge des conduites défensives des élèves (comportementales, motivationnelles ou liées à la réalisation d'activités). Le sondage des métaperceptions pourrait être un indicateur intéressant pour stimuler une discussion sur les adoptions ou non, par les élèves, de comportements ou de canaux relationnels conformes avec les interprétations qu'ils ont des perceptions enseignantes à leur propos. En sus, nous pensons que l'étude des métaperceptions permettrait d'apprécier certains déterminants de la transmission des jugements de l'enseignant. Pour illustrer ce propos, nous nous appuyons sur les apports du travail de Stephanie Madon et coll. (2001) : ces auteurs soulignent que l'influence du jugement de l'enseignant sur les élèves dépend des informations dont ces derniers disposent. La caractérisation des métaperceptions permettrait d'apprécier l'influence de la nature et de la quantité d'informations sur la perception du jugement de l'enseignant, et in fine, sur sa potentielle influence sur le concept de soi des élèves.

## 2. Cadre théorique : la métaperception

### ■ **Élaboration et précision des métaperceptions : informations influentes**

Les recherches sur les métaperceptions traitent d'aspects tels que la précision des métaperceptions et les informations mobilisées dans leur élaboration.

Anthony Turner et Kira Schabram (2012) soulignent que la précision des métaperceptions (ou « *meta-accuracy* », Kenny & Depaulo, 1993) représente le degré de correspondance entre les métaperceptions d'un individu et les perceptions et évaluations d'autrui. La littérature souligne que les individus éprouvent des difficultés à imaginer la manière dont un tiers décrit leur personnalité (Levesque, 1997). La précision des métaperceptions est limitée (Carlson & Kenny, 2012 ; Elfenbein, Eisenkraft & Ding, 2009) par le fait que : peu d'informations pourraient être disponibles dans l'environnement (Blumberg, 1972), celles-ci pourraient ne pas être systématiquement valides (Elfenbein et coll., 2009) et, les individus pourraient ne pas parvenir à les valoriser correctement (Albright & Malloy, 1999). D'autre part, l'imprécision des métaperceptions provient du fait que l'individu imagine que son point de vue est partagé par les tiers (Kenny & DePaulo (1993).

Carlson et coll. (2011) expliquent que le différentiel perceptif entre l'individu et les tiers découle des informations que l'individu mobilise pour élaborer ses métaperceptions. Les individus peuvent mobiliser plusieurs sources d'informations distinctes lorsqu'ils élaborent leurs

métaperceptions. La littérature distingue deux types d'informations qui sont la perception de soi de l'individu (c'est-à-dire d'informations qui relèvent du concept de soi, du sentiment d'auto-efficacité) ; les indices disponibles qui ne relèvent pas de la perception de soi de l'individu et qui sont prélevés dans l'environnement de l'individu.

Ces sources d'informations renvoient à un ensemble d'informations que l'individu mobilise pour élaborer ces métaperceptions. Lorsque la perception de soi est utilisée comme source d'information, l'individu élabore ses métaperceptions grâce aux traits qu'il s'auto-attribue (théories sur soi) ou à sa propre représentation de son comportement (jugements sur soi) (Kenny & DePaulo, 1993). À l'inverse lorsque l'individu mobilise des indices qui ne relèvent pas de la perception de soi, les informations utilisées dans l'élaboration des métaperceptions sont issues des retours des tiers (Kaplan, Santuzzi & Ruscher, 2009), des observations du comportement du tiers et de leur propre comportement (Malloy & Albright, 1990), ou des inférences que l'individu développe vis-à-vis des représentations du tiers. Les inférences que l'individu conçoit vis-à-vis des représentations du tiers concernent notamment les stéréotypes que le tiers développerait à son égard (Vorauer, Main & O'connell, 1998).

En outre, les travaux montrent que l'individu peut mobiliser sa perception de lui-même ou des indices disponibles dans l'environnement pour élaborer ses métaperceptions. Les individus disposent d'informations dont les origines sont variées pour élaborer leurs métaperceptions : cependant ces recherches ne soulignent pas que l'individu se sert de ce qu'il imagine que le tiers croie à son égard pour élaborer leurs métaperceptions. Dit autrement si la littérature admet que les stéréotypes (c'est-à-dire des connaissances partagées par les tiers appartenant à un même endogroupe) constituent un critère qui concourt à l'élaboration des métaperceptions, il semble qu'aucune des recherches citées ne formalise le fait que les croyances du tiers (c'est-à-dire les représentations stables et durables individuelles) constituent une information mobilisée dans l'élaboration des métaperceptions. Notre recherche propose d'explorer cette piste en caractérisant les métaperceptions d'élèves lorsqu'elles s'appuient sur les perceptions de l'enseignant.

#### ■ ***La catégorisation des élèves par les enseignants pour analyser les métaperceptions***

Dans les recherches classiques, les métaperceptions sont étudiées au regard de dimensions particulières choisies par les chercheurs en ce qu'elles sont relevées grâce à des questionnaires que ceux-ci ont constitués. Ces dimensions traitent d'aspects variés chez l'individu (la description de la personnalité, de l'affect, etc.). Les recherches qui explorent la métaperception des jeunes et des élèves mobilisent des dimensions telles que les perceptions de la popularité (Lafontana & Cillessen, 1999 ; Bellmore & Cillessen, 2003), du bien-être, des aptitudes physiques, des capacités cognitives, du statut social et de l'attractivité (Malloy & al., 2007). Dans ces recherches, les élèves sont invités à exprimer leurs métaperceptions en s'autocatégorisant (Lafontana & Cillessen, 1999) ou en s'attribuant des traits (Malloy & al., 2007).

Cette voie est problématique. En se basant sur la définition selon laquelle la métaperception est une interprétation de la perception d'un tiers, on n'est pas certain que les critères choisis par les chercheurs correspondent à ceux qu'auraient choisis le tiers pour développer sa perception, voire même ceux sur lesquels l'individu élabore sa métaperception. Modestement, nous estimons que l'étude des métaperceptions d'élèves doit s'appuyer sur des dimensions plus adéquates et donc basées sur les perceptions enseignantes. Pour illustrer cette remarque, nous prenons l'exemple de la méthode que Manfred Hofer (1981) utilise pour appréhender les catégories d'élèves que les enseignants développent. Le principe de cette méthode est de demander aux enseignants de juger, grâce à une échelle Likert, la qualité de chaque élève en regard d'une série de variables, variables choisies par Manfred Hofer. Les matrices de jugements sont alors soumises à des analyses en clusters qui permettent de rassembler en ensembles hétérogènes les élèves obtenant des jugements homogènes. Cette méthode a été critiquée pour de multiples raisons (Wanlin, Aliprandi, Mossaz & Revilloud, 2016). La critique de Gerhard Friedrich (1979, dans Wanlin & al., 2016) illustre parfaitement notre remarque. Ce chercheur constate que les

enseignants critiquent certains critères qu'ils estiment ne pas utiliser pour percevoir leurs élèves et soulignent l'absence de critères qu'ils préfèrent utiliser. Plus encore, il montre que certaines oppositions prévues dans ce type de questionnaire (par exemple intelligent vs bête) ne correspondent pas à celles que se représentent les enseignants (pour eux, le contraire d'intelligent étant plutôt, « a besoin de plus de suivi/aide »). Bref, il apparaît que les critères mobilisés dans ce type de test peuvent ne pas retranscrire avec finesse les perceptions que les enseignants développent à l'égard des élèves. Ce fait constitue, selon nous, une limite qui doit être dépassée par une approche plus représentative des perceptions que les enseignants développent à l'égard de leurs élèves.

Si on veut correspondre au mieux aux caractéristiques qui servent aux enseignants pour catégoriser les élèves en vue de sonder les métaperceptions de ces derniers, la meilleure source est, selon nous et en accord avec les détracteurs de l'approche par questionnaires, l'enseignant. Dans la littérature, il existe quelques méthodes pour relever les perceptions des enseignants concernant les élèves, perceptions souvent organisées en termes de catégories (voir Laflotte, dans ce numéro). Cette littérature montre que l'organisation de connaissances des enseignants sur les élèves adopte une sorte de continuum opposant les conceptions générales ou abstraites aux connaissances plus pragmatiques ou concrètes dans lequel apparaissent des catégories d'élèves (Wanlin & Laflotte, 2017 ; Rahman, Scaife, Yahya & Jalil, 2010). Ces catégories font référence à différentes dimensions pour la description des catégories d'élèves : ces dimensions peuvent traiter d'aspects tels que le genre, l'âge, l'origine sociale, les relations élève-enseignant (Rahman & al., 2010), la personnalité, l'investissement dans la formation, les relations entretenues avec les pairs (Morine-Dershimer, 1978), le métier d'élève, ou l'avenir de l'élève (Veyrac & Blanc, 2014). En outre, les dimensions abordées pour la catégorisation des élèves par les enseignants évoluent au cours de l'année scolaire. Dans l'étude que propose Greta Morine-Dershimer (1978), les enseignants s'attachent à catégoriser leurs élèves en prenant en compte leur personnalité puis leur participation, pour évoluer en fin d'année sur des dimensions concernant leur progression et les relations entre pairs. Laflotte, Mossaz, Aliprandi et Wanlin (2017) mettent en valeur différents processus liés à la catégorisation enseignante. Ces auteurs mobilisent entre autres les apports de Rosch et Lloyd (1978) et de Medin et Schaffer (1978), et soulignent que l'individu classe les objets dans les catégories qu'il conçoit en fonction de leur degré de similarité avec un prototype abstrait ou avec un exemplaire (c'est-à-dire d'objets dont les traits et caractéristiques sont déjà définis). L'objet à catégoriser peut être distinct du prototype ou de l'exemplaire sur certains aspects, mais être malgré tout intégré dans la même catégorie. On comprend alors que les enseignants peuvent être amenés à catégoriser leurs élèves en les comparant à un prototype ou à un élève singulier.

L'étude des métaperceptions des élèves doit faire référence à des dimensions spécifiques ou, autrement dit, être proximale à la relation enseignant-élève. Les dimensions qui cadrent l'étude de métaperceptions d'élèves devraient se référer aux catégories et critères de catégorisation des enseignants. Ces dimensions ne correspondent pas uniquement à celles abordées dans l'analyse de la métaperception entre pairs telle que nous les retrouvons dans la littérature classique sur les métaperceptions. La littérature souligne que les enseignants structurent, au moins partiellement, leur perception des élèves en catégories. Or, les élèves sont capables d'exprimer leurs métaperceptions en utilisant la catégorisation et l'attribution de traits (Lafontana & Cillessen, 1999 ; Malloy & al., 2007). L'étude des métaperceptions relatives à la catégorisation de l'enseignant est possible même si une attention particulière doit être portée sur la manière dont les élèves s'identifient aux catégories de l'enseignant. Enfin, les catégories enseignantes évoluant au cours de l'année, la comparaison entre la catégorisation de l'enseignant et les métaperceptions des élèves doit être réalisée sur un intervalle de temps court. Tous ces éléments doivent être pris en compte pour l'établissement d'un plan expérimental sondant les métaperceptions des élèves : notre recherche est une tentative dans ce sens.

### 3. Problématique

#### L'influence des informations disponibles sur la métaperception des élèves

Plusieurs raisons justifient la mise en place d'une recherche sur les métaperceptions des élèves. Les travaux francophones sur l'étude des métaperceptions d'élèves orientées sur les perceptions de l'enseignant sont inexistantes à notre connaissance. Ce type de recherche pourrait permettre de mieux saisir la manière dont le jugement des enseignants est appréhendé par les élèves. En sus, les recherches citées n'identifient pas les croyances de l'enseignant comme une source d'information qui peuvent être mobilisées par l'élève lorsqu'il élabore des métaperceptions : ici l'enjeu de la recherche consiste à vérifier si les élèves sont capables de mobiliser ce type d'informations pour élaborer leurs métaperceptions. Enfin, il apparaît que la catégorisation enseignante est un support qui permet de fonder les métaperceptions sur des éléments correspondant à la manière dont les enseignants perçoivent les élèves qui les élaborent. En effet, lors de ses interactions avec l'enseignant, l'élève peut identifier, dans les comportements et les propos de son enseignant, des indices qui peuvent alimenter l'élaboration de ses métaperceptions. Or, la littérature a pu montrer que des traitements différentiels pouvaient être réservés aux élèves en fonction de leur appartenance catégorielle perçue par l'enseignant (Brophy & McCaslin, 1992 ; Nurmi, 2012). De ce fait, hypothèse est posée que la précision des métaperceptions pourrait gagner en exactitude. Ici la recherche propose de poser les premiers jalons concernant une approche méthodologique apte à appréhender les métaperceptions des élèves concernant la catégorisation de l'enseignant.

Ainsi, nous analysons dans quelle mesure la mise à disposition d'informations relevant de la catégorisation enseignante influence les métaperceptions des élèves.

Dans ce cadre, deux hypothèses peuvent être posées. Tout d'abord, les métaperceptions des individus étant généralement imprécises, il est possible d'imaginer que les métaperceptions des élèves suivront une tendance analogue, et ce malgré l'information dont ils disposent sur la catégorisation enseignante. À moins que le fait que les élèves élaboreront progressivement leurs métaperceptions en fonction d'informations issues de leur enseignant ne leur permette de les préciser au fur et à mesure. Ensuite, nous imaginons que les croyances et connaissances (au sens de Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010) peuvent être mobilisées par les individus pour l'élaboration de leurs métaperceptions au même titre que les stéréotypes. On peut imaginer que l'influence de la prise en compte des croyances d'autrui peut se manifester au niveau de la précision ou du contenu des métaperceptions. La question est d'identifier si la précision des métaperceptions des élèves évolue ou non en fonction des informations disponibles sur la catégorisation enseignante. Même si les recherches suscitées ne font pas référence au contenu des métaperceptions, nous postulons que celui-ci peut changer selon l'information dont l'élève dispose sur la catégorisation de l'enseignant.

En conclusion, l'objectif de la recherche vise à appréhender le degré de correspondance (précision) entre les métaperceptions des élèves et la catégorisation de l'enseignant au vu des informations dont les élèves disposent sur la catégorisation de l'enseignant.

### 4. Méthode

#### ■ Échantillon

Notre échantillon est composé de 216 élèves et 12 enseignants qui évoluent au sein de lycées publics professionnels. Parmi ces élèves 89 sont des filles et 127 sont des garçons. Ces élèves poursuivent un cursus professionnalisant en seconde (n=92), première (n=20) ou terminale (n=104). L'âge moyen des élèves est de 17 ans. Les enseignants participants dispensent des matières techniques (n=8) ou générales (n=8). Sur 216 élèves ayant participé à la recherche, 10 n'ont pas été catégorisés par leurs enseignants, nous les écartons des analyses, vu que nous ne disposons pas de point de comparaison pour établir la précision des métaperceptions telle que

nous la définissons ici. Les réponses de 11 élèves étaient incomplètes, nous devons aussi les écarter vu les traitements statistiques que nous employons. Par conséquent, nos résultats portent sur 195 élèves.

### ■ **Plan expérimental ou protocole de recherche**

Le protocole de recherche comprend deux phases distinctes : la collecte des catégorisations des enseignants et le recueil des métaperceptions des élèves.

#### ● *Phase 1 : collecte des catégorisations des enseignants*

Les 12 enseignants ont participé à un entretien semi-directif individuel d'une heure dont l'objectif était de donner à l'enseignant la possibilité d'élaborer des catégories d'élèves, qui lui sont propres et concernent la promotion d'élèves ensuite interrogés. La méthode mise en œuvre s'inspire des travaux de Herbert Thelen (1967) qui proposaient aux enseignants de mentionner autant de catégories d'élèves rencontrées dans leur carrière. Ici nous proposons de restreindre la « carrière » à leur perception de catégories au sein de leur classe. Notre protocole s'inspire aussi du travail de Lara Laflotte, Angela Mossaz, Marie-Louise Aliprandi et Philippe Wanlin (2017) et intègre une dernière consigne à cette procédure : on a demandé aux enseignants d'associer les élèves de leur classe aux différentes catégories mentionnées. Notre protocole auprès des enseignants se décline donc en trois étapes :

- les enseignants élaborent des catégories d'élèves en se remémorant les différents types d'élèves qu'ils côtoient dans leur classe. Cette catégorisation concerne une promotion donnée (dont les élèves seront ensuite interrogés). Les enseignants doivent proposer une dénomination pour chacune des catégories élaborées (par exemple : les « bons élèves »). Aucune restriction n'est imposée aux enseignants en matière de nombre ou de dénomination des catégories ;
- les enseignants décrivent les catégories grâce à trois ou quatre caractéristiques saillantes (par exemple : la catégorie des « bons élèves » est décrite par les traits saillants « travailleurs », « performants » et « installés au premier rang » et la catégorie des élèves « perturbateurs » est décrite par exemple par les termes « feignants », « ont de mauvaises notes » et « bruyants ») ;
- les enseignants classent chacun des élèves de la promotion concernée dans les catégories qu'ils ont conçues (par exemple : l'élève Jean fait partie des « bons élèves », l'élève Paul appartient à la catégorie des « perturbateurs »). Aucune restriction n'est imposée aux enseignants en matière de catégorisation des élèves : les élèves peuvent être catégorisés ou non, et être catégorisés dans un ou plusieurs groupes.

Les données obtenues auprès des enseignants sont reprises sans modification pour rédiger les questionnaires qui seront remplis par les élèves. Les données remobilisées dans le questionnaire des élèves sont les dénominations des catégories (« bons élèves », « perturbateurs ») ou des traits qui les décrivent (« travailleurs », « performants », « bien habillés », « feignants », « ont de mauvaises notes » et « bruyants »). Par exemple, un enseignant a proposé les catégories suivantes associées à des traits saillants (tableau 1).

Tableau 1 - Exemple de la catégorisation de l'enseignant X

Catégories	Traits saillants	Prénoms des élèves
Bons élèves	« travailleurs », « performants » « installés au premier rang »	Jean, Gontran...
Perturbateurs	« feignants », « ont de mauvaises notes » « bruyants »	Paul, Gwendoline, Philippe...
Élèves moteurs	« dynamiques », « motivés » « trop présents à l'oral »	Gontran, Edouard...

- *Phase 2 : collecte des métaperceptions des élèves*

Les élèves ont complété un questionnaire durant la semaine où leur enseignant a été interrogé. Le questionnaire correspond aux douze catégorisations des enseignants réparties en fonction de l'appartenance des élèves à leur classe. In fine, chaque élève complète un questionnaire propre à sa promotion qui s'inspire des éléments obtenus auprès de l'enseignant.

Du point de vue de la forme, le questionnaire mentionne le nom de l'enseignant, la matière enseignée ainsi que le fait que l'enseignant ait catégorisé les élèves. La répartition des élèves dans les différentes catégories par l'enseignant, l'appartenance catégorielle de l'élève ou des élèves, n'était pas indiquée afin de ne pas biaiser les résultats. Le questionnaire proposait aux élèves de pronostiquer la catégorisation dont ils faisaient l'objet selon trois modalités. Ces modalités se distinguaient en fonction des informations relatives à la catégorisation enseignante dont les élèves ont disposé. Le choix des informations présentées à chaque modalité répond aux impératifs suivants : les informations présentées doivent permettre d'obtenir un positionnement métaperceptifs et mobiliser des aspects liés à la catégorisation de l'enseignant cible. Le tableau 2 précise quelles informations étaient mises à disposition.

*Tableau 2 - Descriptif des modalités expérimentales rattachées au questionnaire rempli par les élèves*

<i>Modalités</i>	<i>Liste des traits caractérisant les catégories</i>	<i>Dénomination des catégories</i>	<i>Degré de renseignement des élèves</i>
Modalité n°1	randomisés		Profane
Modalité n°2	randomisés	à disposition	Niveau 1
Modalité n°3	associés aux catégories	à disposition	Niveau 2

Pour la modalité n°1, les traits saillants, donnés par l'enseignant, décrivant les catégories (deuxième colonne du tableau 1) sont randomisés et les élèves doivent se positionner selon leur pronostic de l'avis de leur enseignant. Pour chaque trait, ils se positionnent grâce à une échelle de type Likert à cinq modalités. La consigne précise est la suivante : « *Ton enseignant a donné une liste de traits qui décrivent les élèves selon lui. Voici la liste de traits qu'il a proposée. Si la note 1 veut dire que le trait ne te correspond pas du tout et la note 5 qu'il te correspond parfaitement, à ton avis quelle note sur 5 ton enseignant t'attribue-t-il pour chaque trait ?* ».

Pour la modalité n°2, les dénominations des catégories et la liste randomisée, des traits saillants donnés par l'enseignant sont présentés aux élèves. Les traits saillants ne sont pas associés à la catégorie à laquelle ils correspondent et sont triés aléatoirement. Dans un premier temps, les élèves associent les traits saillants aux catégories comme ils pensent que leur enseignant l'a fait. Ensuite, ils doivent se positionner selon l'avis de leur enseignant pour chaque catégorie grâce à une échelle de type Likert à cinq modalités. La consigne précise est organisée en deux parties : « *Ton enseignant pense qu'il y a plusieurs groupes d'élèves dans ta classe, voici le nom de ces groupes. À ton avis, quels traits ton enseignant a associés à chaque groupe ?* ». Les élèves obtenaient ensuite la deuxième partie de la consigne : « *Maintenant que tu as associé les différents traits aux noms des groupes d'élèves de ta classe, à ton avis quelle note sur 5 ton enseignant te donnerait-il pour chaque groupe, avec 1 tu n'y corresponds pas du tout et 5 tu y corresponds parfaitement ?* ».

Pour la modalité n°3, les catégories sont présentées avec leurs noms et les traits saillants qui les décrivent selon l'enseignant. Les élèves doivent se positionner selon l'avis de leur enseignant pour chaque catégorie sur une échelle de correspondance de 1 à 5. La consigne est la suivante : « *Voici maintenant la liste des groupes qu'a donnée ton enseignant avec les traits qui les*

décrivent selon lui. À ton avis, quelle note sur 5 te donnerait ton enseignant pour chaque groupe maintenant que tu connais leur description ? À nouveau, plus ta note est proche de 5 plus tu y corresponds. »

### ■ **Traitement et analyse des réponses des élèves**

#### ● *Traitement des données*

Pour l'ensemble de ces modalités, le traitement des réponses des élèves permet d'appréhender le ou les positionnements métaperceptifs des élèves. Les positionnements métaperceptifs correspondent aux catégories dans lesquelles l'élève imagine que son enseignant l'a positionné. Notre recherche distingue trois types de positionnements métaperceptifs.

#### *Un positionnement métaperceptif profane*

est obtenu lors de la modalité n°1. Il est caractérisé de profane, car l'élève n'avait pas accès directement aux catégories de l'enseignant. Il relève les scores que les élèves attribuent aux traits. Pour l'analyse, nous regroupons les traits selon les catégories décrites par l'enseignant. Nous comparons les sommes des scores des traits (attribués par les élèves) de chaque catégorie. Le positionnement métaperceptif profane de l'élève correspond à la catégorie avec le score le plus élevé. À titre d'exemple, Jean dispose de la liste de traits énoncés par son enseignant de français rangés aléatoirement. Il s'attribue un score à chaque trait : « travailleurs » = 5, « feignants » = 1, « dynamiques » = 1, « performants » = 4, « installés au premier rang » = 1, « motivés » = 1 « ont de mauvaises notes » = 1, « bruyants » = 1, « trop présents à l'oral » = 1. Ainsi, nous attribuons à la catégorie « les bons élèves » le score correspondant à l'addition de ses positionnements aux traits « travailleurs » = 5, « performants » = 4 et « installés au premier rang » = 1 soit un score total de 10. De la même façon, nous lui attribuons le score de 3 à la catégorie « perturbateurs » et de 3 à la catégorie des « élèves moteurs ». Pour la modalité n°1, le positionnement métaperceptif profane de Jean correspond à la catégorie « les bons élèves ». Pour qualifier la précision, nous vérifions si perception (représentée par la catégorie attribuée par l'enseignant) et métaperceptions convergent. S'il y a concordance, il y a précision ; sinon, le code d'imprécision est retenu. Dans notre exemple, l'enseignant de français ayant effectivement associé Jean à ce groupe, le positionnement métaperceptif profane de Jean a été qualifié de précis.

#### *Les positionnements métaperceptifs*

qui correspondent aux modalités n°2 et n°3 sont considérés comme éclairés en ce que les élèves étaient renseignés, pour la modalité 2 des étiquettes de catégories mentionnées par les enseignants et, pour la modalité 3, de l'association des traits et étiquettes catégorielles. Ici, leurs positionnements métaperceptifs s'obtiennent en retenant la catégorie pour laquelle l'élève s'attribue le score le plus élevé. À titre d'exemple, Jean dispose de la liste des traits randomisés et des dénominations des catégories. Il pense que son enseignant associe les traits aux catégories de la manière suivante : les « bons élèves » sont « travailleurs », « performants » et « trop présents à l'oral ». Les « perturbateurs » sont « feignants », « ont de mauvaises notes », « bruyants ». Les « élèves moteurs » sont « dynamiques », « installés au premier rang » et « motivés ». Jean attribue ensuite un score qui représente la manière dont il imagine être catégorisé par l'enseignant de français : « bons élèves » = 5, « perturbateurs » = 1 « élèves moteurs » = 2. Pour la modalité n°2, Jean présente comme positionnement métaperceptif éclairé la catégorie « les bons élèves ». Lorsque l'on compare ce positionnement métaperceptif à la catégorisation réalisée au préalable par l'enseignant de français, on code que Jean détermine avec précision la catégorisation dont il fait l'objet. Pour la modalité n°3, l'accès aux catégories décrites par l'enseignant permet de sonder un positionnement métaperceptif éclairé de niveau 2, les élèves ayant toutes les informations. L'élève dispose des catégories telles qu'elles sont décrites par l'enseignant, donc avec les bons descripteurs. Ce positionnement métaperceptif est précis s'il correspond à la catégorisation de l'enseignant. À titre d'exemple, Jean dispose des catégories telles qu'elles ont été conçues et décrites par son enseignant. En somme, il dispose du tableau 1 sans la dernière colonne. Jean s'attribue un score à chaque catégorie pour illustrer sa métaperception de sa catégorisation par l'enseignant de français. Il leur attribue les scores suivant : les « bons élèves » = 4, les « perturbateurs » = 1 et les « élèves moteurs » = 2. Pour la

modalité n°3, Jean présente comme positionnement métaperceptif éclairé la catégorie « les bons élèves » : ce positionnement métaperceptif est exact vis-à-vis de la catégorisation dont il fait l'objet de la part de l'enseignant de français.

- *Analyse des résultats : convergence perceptions-métaperceptions*

Pour chaque élève, nous analysons la variation de la précision de ses métaperceptions et de son positionnement métaperceptif entre les trois modalités. Exprimé autrement, nous examinons si la précision des métaperceptions (convergence avec les perceptions des enseignants) et la variation des positionnements métaperceptifs, évoluent à mesure que le degré de renseignement des élèves sur les catégorisations des enseignants augmente. Cette analyse vise donc à caractériser l'influence de la mise à disposition progressive des informations rattachées à la catégorisation de l'enseignant sur les métaperceptions des élèves.

La première analyse étudie la convergence entre les métaperceptions des élèves et la catégorisation de l'enseignant sur l'ensemble des modalités expérimentales. Pour ce faire, nous analysons la variation des proportions d'élèves qui proposent des métaperceptions exactes et inexactes sur les trois modalités.

Deux sortes d'analyses statistiques sont réalisées. Une première valide le caractère significatif de la variation des proportions d'élèves entre les modalités expérimentales. Cette analyse comprend un test statistique de Cochran (qui caractérise l'influence d'une variable sur l'ensemble des modalités) et trois tests de McNemar post hoc (qui caractérisent l'influence propre à chaque modalité). Les tests de McNemar et de Cochran appartiennent des séries de variables binaires et comparent la variation des populations entre deux ou X modalités. Le test de McNemar apparie les réponses des élèves sur deux modalités. Le test de Cochran apparie les réponses des élèves sur plus de deux modalités. Rapportés à nos intérêts de recherche, ces tests répondent à la question suivante : dans quelle mesure les proportions d'élèves qui proposent des métaperceptions précises ou imprécises varient-elles entre les modalités expérimentales ? Pour ces tests, les variables dépendantes sont dichotomiques : la métaperception de l'élève est précise ou imprécise pour chaque modalité. Pour rappel, la précision des métaperceptions des élèves est déterminée comme suit :

- catégorie proposée par l'élève = catégorisation de l'enseignant ; métaperception précise → codée 1
- catégorie proposée par l'élève ≠ catégorisation de l'enseignant ; métaperception imprécise → codée 0

Dans la recherche, le test de Cochran détermine si le nombre d'élèves proposant des métaperceptions précises et imprécises varie entre les modalités n°1, 2 et 3. Le test Q de Cochran, examine l'hypothèse nulle suivante : « la proportion d'élèves proposant des métaperceptions précises ou imprécises ne varie pas significativement entre les trois modalités ». Si le test de Cochran ne valide pas l'hypothèse nulle, des tests de McNemar complètent l'analyse. Les tests de McNemar déterminent si le nombre d'élèves proposant des métaperceptions précises et imprécises varie entre les modalités n°1 et 2, n°1 et 3, et n°2 et 3. Les tests de McNemar examinent les trois hypothèses nulles suivantes :

- hypothèse nulle 1 : « la proportion d'élèves proposant des métaperceptions précises ou imprécises ne varie pas suite à la présentation des dénominations des catégories ». Ici, on analyse la variation des proportions d'élèves qui proposent des métaperceptions précises ou imprécises entre les modalités n°1 et 2 (c'est-à-dire suite à la présentation des dénominations des catégories) ;
- hypothèse nulle 2 : « la proportion d'élèves proposant des métaperceptions précises ou imprécises ne varie pas suite à la présentation des catégories telles qu'elles ont été conçues par l'enseignant » ;

- hypothèse nulle 3 : « la proportion d'élèves proposant des métaperceptions précises ou imprécises ne varie pas suite à la présentation conjointe des dénominations des catégories et de la présentation des catégories telles qu'elles ont été conçues par l'enseignant ».

Une seconde analyse statistique mobilise un test V de Cramer. En effet, les statistiques de Cochran et McNemar étant des variantes du test de Chi<sup>2</sup>, comme ce dernier, elles montrent un lien, mais ne permettent pas de quantifier sa puissance (Howell, 1998). Le test de Cramer caractérise l'intensité de l'influence d'une variable catégorielle sur l'autre, ici la force de l'effet de la mise à disposition d'information sur la précision des métaperceptions. Cette analyse répond à la question suivante : « quelle est l'intensité de la relation qui lie la mise à disposition d'information à la précision des métaperceptions des élèves ? » Ce test fournit un indicateur qui varie entre 0 et 1. Quand il est proche de 0, l'influence de la mise à disposition d'information sur la précision des métaperceptions est limitée. Inversement, un coefficient proche de 1 indique que l'influence est forte. On admet communément les seuils suivants (Bourque, Blais & Larose, 2009 ; Cohen, 1988) : un coefficient compris entre 0 et 0,3 indique que l'influence de la mise à disposition progressive d'informations sur la précision des métaperceptions des élèves est faible. Un coefficient compris entre 0,3 et 0,5 indique que l'influence est modérée. Inversement, un coefficient supérieur à 0,5 indique que l'influence est forte.

- *Analyse des résultats : évolution des positionnements métaperceptifs des élèves*

Grâce à notre plan expérimental, nous analysons aussi les changements des positionnements métaperceptifs des élèves. Cette analyse est différente de celle relative à la précision des métaperceptions en ce qu'elle compare non plus la convergence perception-métaperception, mais les appartenances catégorielles proposées par les élèves d'une modalité à l'autre. Elle caractérise l'influence de la mise à disposition progressive d'informations rattachées à la catégorisation enseignante sur le positionnement métaperceptif catégoriel de l'élève.

Ici, deux types de tests statistiques sont réalisés. Un premier test statistique a pour objectif de déterminer si le nombre d'élèves qui changent ou stabilisent leur positionnement métaperceptif entre les modalités n°1 et 2 et les modalités n°2 et 3 varie significativement. Un second test détermine l'intensité de cette influence dans le cas où elle est avérée.

Le test de McNemar détermine si la proportion d'élèves qui proposent des positionnements métaperceptifs stables ou changeants varie entre les modalités. Il apparie les positionnements métaperceptifs des élèves entre les modalités prises deux à deux. Ici, le positionnement métaperceptif change lorsque l'élève choisit une catégorie différente d'une modalité à l'autre. Inversement, les positionnements métaperceptifs sont considérés comme stables dès lors que l'élève choisit une catégorie identique entre deux modalités. Le changement ou la stabilité du positionnement métaperceptif de l'élève entre deux modalités (n°1 et 2 puis n°2 et 3) renvoie à une variable dépendante dichotomique : le positionnement métaperceptif varie ou non entre les modalités X et Y. Pour rappel, la variation des positionnements métaperceptifs des élèves est déterminée comme suit, que ce soit pour la comparaison modalité 1 vs modalité 2, d'un côté ou, de l'autre, modalité 2 vs modalité 3 :

- catégorisation élève modalité 1/2 = catégorisation élève modalité 2/3 → positionnement métaperceptif stable → codé 1
- catégorisation élève modalité 1/2 ≠ catégorisation élève modalité 2/3 → positionnement métaperceptif changeant → codé 0

Le tableau 3 présente les informations mises à disposition qui peuvent influencer les positionnements métaperceptifs des élèves entre les modalités prises deux à deux.

Tableau 3 - Informations prises en compte dans l'analyse de la variation des positionnements métaperceptifs des élèves

Informations supplémentaires mises à disposition des élèves	
de la modalité n°1 à la modalité n°2	de la modalité n°2 à la modalité n°3
Présentation de la dénomination des catégories	Description des catégories par l'enseignant

Le test de McNemar détermine la validité de l'hypothèse nulle suivante : « La proportion d'élèves qui proposent des positionnements métaperceptifs stables ou changeants ne varie pas entre les modalités n°1/2 et les modalités n°2/3 ».

Un test V de Cramer est effectué, si le test de McNemar suggère que la mise à disposition d'informations influence significativement la variation des positionnements métaperceptifs des élèves. Comme précédemment, ce test répond à la question : avec quelle intensité la mise à disposition d'informations rattachées à la catégorisation enseignante influence le choix des positionnements métaperceptifs des élèves ? Les mêmes seuils valent ici.

## 5. Résultats

L'étude des réponses des élèves nous permet de caractériser la variation entre les trois modalités expérimentales, d'une part, de la précision des métaperceptions des élèves et, d'autre part, de leurs positionnements métaperceptifs.

### ■ Variation de la précision des métaperceptions

La première analyse examine si la mise à disposition d'informations sur la catégorisation de l'enseignant influence la précision des métaperceptions de l'élève. Pour rappel, nous considérons que les métaperceptions des élèves sont précises lorsqu'elles correspondent aux perceptions des enseignants. Le tableau 4 présente les effectifs et pourcentages d'élèves qui élaborent des métaperceptions précises et imprécises pour chaque modalité.

Tableau 4 - Tableau de fréquence de la précision des métaperceptions des élèves sur les trois modalités expérimentales

Modalités	Métaperceptions inexactes	Métaperceptions exactes
Modalité n°1	143 (73.3%)	52 (26.7%)
Modalité n°2	129 (66,2%)	66 (33.8%)
Modalité n°3	130 (66,7%)	65 (33,3%)

Le tableau 4 montre qu'une majorité des élèves élaborent des métaperceptions inexactes de la catégorisation enseignante, et ce, quelle que soit la modalité expérimentale considérée. Le test de Cochran appliqué aux données du tableau 4 indique qu'il n'y a pas de lien entre les modalités et la précision des métaperceptions ( $Q_{(2)} = 5.304$  p value = 0.079 ; p value > 0.05). On peut estimer que la proportion d'élèves qui proposent des métaperceptions précises et imprécises ne varie pas significativement entre les modalités n°1, 2 et 3. Ceci signifie que la mise à disposition progressive d'informations rattachées à la catégorisation enseignante n'influence pas significativement la précision des métaperceptions des élèves. L'hypothèse nulle du test de

Cochran validée, il n'est pas nécessaire de poursuivre l'investigation pour déterminer l'influence des informations disponibles dans chaque modalité.

### ■ **Évolution des positionnements métaperceptifs**

Cette partie caractérise le changement des positionnements métaperceptifs des élèves en fonction des informations liées à la catégorisation enseignante mises à leur disposition. Exprimé autrement, ce qui nous intéresse ici, ce sont les effets de la mise à disposition progressive d'informations rattachées aux catégorisations enseignantes sur le choix des catégories sélectionnées par les élèves pour illustrer leurs métaperceptions. Le tableau 5 présente les effectifs et pourcentages d'élèves proposant des positionnements métaperceptifs changeants ou stables entre les modalités n°1/2 et les modalités n°2/3.

*Tableau 5 - Changement des positionnements métaperceptifs des élèves en fonction des informations disponibles sur la catégorisation enseignante*

	<i>Changement des positionnements métaperceptifs n (%)</i>	<i>Stabilité des positionnements métaperceptifs n (%)</i>
Modalité n°1/Modalité n° 2	65 (33,4%)	130 (66,6%)
Modalité n°2/Modalité n° 3	91 (46,7%)	104 (53,3%)

Le tableau 5 montre que la majorité des élèves ne change pas ses positionnements métaperceptifs sur les trois modalités.

Le test de McNemar caractérise l'influence de la mise à disposition des dénominations des catégories et de la description des catégories par l'enseignant sur la variabilité du positionnement métaperceptif des élèves (tableau 6).

*Tableau 6 - Variabilité des positionnements métaperceptifs des élèves entre les modalités n°1/2 et les modalités n°2/3*

<i>Modalité n°1 / Modalité n°2</i>	<i>Modalité n°2 / Modalité n°3</i>	
	<i>Changeants (n)</i>	<i>Stables (n)</i>
<i>Changeants (n)</i>	69	20
<i>Stables (n)</i>	50	56

Le test de McNemar ne valide pas l'hypothèse nulle ( $Q_{(2)} = 12,014$   $p < 0.05$ ). Cela signifie que la proportion d'élèves qui proposent des positionnements métaperceptifs stables ou changeants varie suite à la mise à disposition progressive d'informations rattachées aux catégorisations enseignantes. Dit autrement, la présentation des dénominations des catégories et de la description des catégories par l'enseignant influence significativement les positionnements métaperceptifs des élèves.

Un test V de Cramer prolonge l'analyse de l'influence de la mise à disposition progressive des informations rattachées à la catégorisation enseignante sur les positionnements métaperceptifs des élèves : ici, il s'agit de déterminer si cette influence est faible, moyenne ou forte. Le coefficient obtenu suite à la réalisation du test V de Cramer est égal à 0.31 ( $p < 0.01$ ). Cette valeur indique que cette influence est avérée, mais moyenne.

## 6. Discussion

Cette recherche présente des résultats similaires à ceux de travaux significatifs dans le champ de l'analyse des métaperceptions. Nos résultats sont cohérents avec les apports de Levesque (1997) et permettent de soutenir le postulat selon lequel les élèves rencontrent des difficultés à appréhender avec précision les perceptions d'un enseignant en particulier. Aussi, ils montrent que, lorsqu'ils mobilisent des informations qui sont disponibles dans leur environnement, les élèves n'améliorent pas la précision de leurs métaperceptions comme l'observent Hillary Anger Elfenbein et coll. (2009) ainsi que David Kenny et Bella DePaulo (1993). Ces auteurs soutiennent que la faible précision des métaperceptions dyadiques relève en partie du fait que les individus mobilisent de façon erronée les informations que les tiers leur renvoient.

En outre, nos résultats convergent avec les conclusions de travaux qui traitent des informations mobilisées dans l'élaboration des métaperceptions. Ils complètent les apports des travaux de Seth Kaplan et coll. (2009), Thomas Malloy et Linda Albright (1990) ou Vorauer et coll. (1998). Les perceptions, croyances et connaissances de l'enseignant constituent une des sources d'informations pouvant influencer les métaperceptions des élèves.

Notre recherche possède indéniablement un caractère exploratoire. Il n'empêche que les perspectives qu'elle ouvre semblent variées et prometteuses. Dans ce sens, la recherche n'illustre pas l'influence de la différence des dimensions à l'origine des catégorisations des élèves ou de leur métaperception. En effet, l'influence des dimensions auxquelles la catégorisation fait référence (par exemple, personnalité, relation entre pairs et avec l'enseignant, capacités académiques, perspectives concernant l'avenir des élèves, etc.) sur les métaperceptions des élèves n'est pas abordée par cette recherche. Les recherches futures pourraient s'intéresser à cet aspect, car il est possible que les liens perceptions-métaperceptions catégorielles basés sur des variables données (notamment la personnalité ou les relations) soient plus précis et stables que ceux fondés sur d'autres variables (par exemple, la performance scolaire, les compétences, etc.). De même, l'effet de l'intervention d'une dimension unique ou de multiples dimensions dans ces liens pourraient affecter leurs précisions et leurs stabilités. Dans ce sens, il serait intéressant de demander aux élèves de catégoriser les élèves de sa classe, de décrire ces catégories et de se placer dans celles-ci. Cette manière pourrait non seulement éclairer le recours à des dimensions catégorielles différentes, mais aussi vérifier la concordance des catégories et leur influence dans la précision et la stabilité des liens perceptions-métaperceptions.

D'autres recherches pourraient s'intéresser aux autres sources d'informations fondant les métaperceptions, leur précision et leur stabilité. Ainsi, une hypothèse pourrait être que les métaperceptions des élèves concernant les perceptions que les enseignants ont à leur rencontre ne soient par essence pas précises. L'impossible précision viendrait du fait que les élèves mobiliseraient d'autres sources d'informations que le concept de soi pour élaborer leurs métaperceptions (par exemple, les enseignants rencontrés durant leur cursus d'élèves, les matières, leurs aptitudes vis-à-vis de tâches, etc.). L'utilisation d'un point de comparaison faisant référence à la perception d'un enseignant en termes de catégories et de traits de personnalité saillants pourrait fausser la convergence, car l'élève utiliserait d'autres points de repère pour s'autojuger. À titre d'exemple, cette voie pourrait révéler que d'autres éléments relatifs aux croyances sur soi des élèves influenceraient la précision des métaperceptions sans être évoqués dans la catégorisation des enseignants. À ce sujet, il est possible de faire mention du concept de sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997, 2007 ; Joët, Nurra, Bressoux & Pansu, 2007) qui constituerait une autre source d'information mobilisée par l'élève pour élaborer ses métaperceptions. Ces informations pourraient être externes (persuasion de tiers ou observation de tiers) ou internes (autopersuasion et projection vicariante) et limiteraient la précision des métaperceptions.

Dans une autre perspective, les résultats n'explicitent pas l'origine du différentiel perceptif entre l'élève et l'enseignant contrairement à d'autres travaux sur les métaperceptions. Les travaux de

David Kenny et Bella DePaulo (1993) proposent une approche des métaperceptions dont les prochaines recherches sur les métaperceptions des élèves peuvent s'inspirer. Ils suggèrent que l'étude de l'articulation entre les croyances sur soi des élèves (englobant les perceptions de soi et les métaperceptions) et les croyances de l'enseignant constituent une approche qui permet d'appréhender l'origine de ce différentiel perceptif. Cette dernière perspective de recherche est particulièrement intéressante, au regard du travail de Joët, Nurra, Bressoux et Pansu (2007) sur les croyances sur soi des élèves qui suggèrent que le jugement des enseignants affecte la perception des élèves. Nous pensons que les recherches qui traitent de ce que l'on peut nommer comme des « situations métaperceptives » (c'est-à-dire l'articulation entre les croyances sur soi de l'élève et les croyances de l'enseignant sur l'élève) permettent d'approfondir notre compréhension de l'influence que les jugements et les attentes de l'enseignant ont sur les perceptions des élèves. C'est une hypothèse que des chercheurs pourraient mettre à l'épreuve.

Des voies plus méthodologiques pourraient affiner nos observations : d'une part, on pourrait recourir à un système de codage dépassant la dichotomie pour adopter un système de codage en termes de proximité ou typicité catégorielle ressentie des élèves. D'autre part, ce sont les points de comparaisons qui pourraient être affinés. Ainsi, au lieu de statistiquement analyser l'échantillon dans sa globalité, on pourrait comparer les données en catégorisant les élèves selon la stabilité et la précision de leurs profils. Les comparaisons pourraient contraster les élèves stables dans leur précision, ceux qui sont stables dans leur imprécision et les élèves qui changent leur métaperception soit en positif (imprécis vers précis), soit en négatif (précis vers imprécis). Ces comparaisons pourraient identifier quelle modalité influence la modification des métaperceptions. Dans la même optique, il s'agirait d'analyser comment se comporte la stabilité des métaperceptions des élèves qui ne sont pas catégorisés par leur enseignant (par essence la précision est alors impossible à mesurer). Le contraste entre ces différents groupes serait potentiellement instructif.

Enfin, on retiendra que cette recherche a sollicité la participation de publics d'élèves et d'enseignants particuliers : ces publics évoluent dans des lycées professionnels qui à l'heure actuelle sont considérés comme un « lointain canton oublié de la géographie scolaire » (Moreau, 2008). La seule recherche que nous proposons n'est pas à même de mettre en valeur les spécificités d'un tel public : une étude comparative entre les métaperceptions d'élèves de différents horizons (lycées professionnels, général et technologique) serait plus à même d'identifier les spécificités propres aux élèves qui évoluent dans ces structures.

## Conclusion

Cette recherche analyse l'influence de la mise à disposition progressive d'informations rattachées aux perceptions de l'enseignant, structurées en catégories, sur les métaperceptions des élèves. Elle postule que les métaperceptions des élèves sont imprécises et que leur précision et contenu en termes de positionnement métaperceptif varient en fonction des informations dont les élèves disposent sur les perceptions de l'enseignant.

Nous constatons, conformément à notre hypothèse, que les métaperceptions des élèves sont majoritairement imprécises vis-à-vis de la catégorisation dont ils font l'objet pour l'ensemble des modalités expérimentales. Les élèves élaborent des métaperceptions imprécises malgré le type d'information dont ils disposent sur la catégorisation de l'enseignant. Par la suite, l'étude de la convergence des positionnements métaperceptifs des élèves avec la catégorisation de l'enseignant montre que la variation de la précision des élèves ne dépend pas de l'influence conjointe de la présentation des dénominations des catégories et de leur description par l'enseignant. Ici, on comprend que la mise à disposition progressive d'informations sur la catégorisation de l'enseignant n'influence pas significativement la précision des métaperceptions des élèves.

Ces constats conduisent à s'interroger sur l'influence de la mise à disposition progressive d'informations rattachées à la catégorisation enseignante sur les positionnements métaperceptifs

des élèves. L'analyse de la manière dont les élèves changent ou stabilisent leurs positionnements métaperceptifs au cours des modalités expérimentales montre que la proportion d'élèves qui modulent leurs positionnements métaperceptifs varie significativement entre les modalités expérimentales. Les informations disponibles sur la catégorisation enseignante influencent donc les positionnements métaperceptifs proposés par les élèves. Néanmoins, cette influence est modérée.

En résumé, les résultats mettent en évidence que les élèves peuvent mobiliser des informations qui relèvent des perceptions de l'enseignant, voire de leurs croyances ou connaissances, pour élaborer leurs métaperceptions. La mise à disposition progressive d'informations sur la catégorisation de l'enseignant influence toutefois plus le contenu que la précision des métaperceptions des élèves. Cette influence reste cependant à relativiser : la mise à disposition progressive d'informations sur la catégorisation enseignante ne permet pas aux élèves de mieux cerner la manière dont l'enseignant les perçoit, mais les incite à faire évoluer le contenu de leurs métaperceptions.

## Références

- BANDURA Albert (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman.
- BANDURA Albert (2007), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- BELLMORE Amy et CILLESSEN Antonius (2003), « Children's meta-perceptions and meta-accuracy of acceptance and rejection by same-sex and other-sex peers », *Personal Relationships*, n°10, p.217-234, En ligne <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00047>
- BLUMBERG Herbert H. (1972), « Communication of interpersonal evaluations », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°23(2), p.157.
- BOURQUE Jimmy, BLAIS Jean-Guy et LAROSE François (2009), « L'interprétation des tests d'hypothèses : p, la taille de l'effet et la puissance », *Revue des Sciences de l'Éducation*, n°35(1), p.211-226, En ligne <https://doi.org/doi:10.7202/029931ar>
- BROPHY Jere et MCCASLIN Mary (1992), « Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students », *Elementary School Journal*, n°93, p.3-68.
- CAMERON Jessica J. et VORAUER Jacquie D. (2008), « Feeling transparent: On metaperceptions and miscommunications », *Social and Personality Psychology Compass*, n°2(2), p.1093-1108.
- CARLSON Erika N. et KENNY David A. (2012), « Meta-accuracy: Do we know how others see us? », dans S. Vazire et T.D. Wilson (éds.), *Handbook of self-knowledge*, New York, Guilford Press, p.242-257.
- CARLSON Erika N., VAZIRE Simine et FURR Michael R. (2011), « Meta-insight: Do people really know how others see them? », *Journal of personality and social psychology*, n°101(4), p.831.
- COHEN Jacob (1988), *Statistical power analysis for the Behavioral sciences*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates ( 2<sup>e</sup> édition).
- CRAHAY Marcel, WANLIN Philippe, ISSAIEVA Elisabeth et LADURON Isabelle (2010), « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue Française de Pédagogie*, n°172, p.85-129.
- ELFENBEIN Hillary Anger, EISENKRAFT Noah et DING Waverly W. (2009), « Do we know who values us? Dyadic meta-accuracy in the perception of professional relationships », *Psychological Science*, n°20(9), p.1081-1083, En ligne <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02396.x>
- FREY Frances E. et TROPP Linda R. (2006), *Being Seen As Individuals Versus As Group Members: Extending Research on Metaperception to Intergroup Contexts*, volume 10, En ligne [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003_5)
- FRIEDRICH Gerhard (1979), « Die Wahrnehmung des Schülerpersönlichkeit », dans Gerhard Friedrich et Ewald

- Krainz (éds.), *Lehrereinstellungen, Lehrerverhalten, Schulangst*, Vienne, Jugend et Volk, p.93-144.
- HOWELL D.C. (1998), *Méthodes statistiques en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck.
- HU Xiaoxiao, KAPLAN Seth, WEI Feng et VEGA Ronald P. (2014), « Do Employees Know How Their Supervisors View Them? A Study Examining Metaperceptions of Job Performance. *Human Performance* », n°27(5), p.435-457, En ligne <https://doi.org/10.1080/08959285.2014.956177>
- HOFER Manfred (1981a), « Die Schülerspezifität in Einstellungen und Verhaltensweisen des Lehrers », dans Manfred Haidl (éd.), *Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle im sozial-integrativen Unterricht*, Munich, Lurz, p.58-82.
- JOËT Gwénaëlle, NURRA Cécile, BRESSOUX Pascal et PANSU Pascla (2007), « Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves », *Psychologie & éducation*, n°3, p.23-40.
- KAPLAN Seth, SANTUZZI Alecia et RUSCHER Janet B. (2009), *Elaborative Metaperceptions in Outcome-Dependent Situations: The Diluted Relationship Between Default Self-Perceptions and Metaperceptions*, volume 27, En ligne <https://doi.org/10.1521/soco.2009.27.4.601>
- KENNY David A. et DEPAULO Bella M. (1993), « Do people know how others view them? An empirical and theoretical account », *Psychological Bulletin*, n°114(1), p.145-161.
- KERGOAT Prisca, CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie, COURTINAT-CAMPS Amélie, JARTY Julie, LEMISTRE Philippe, SACCOMANO Benjamin (2006, juillet), *Net.Doc*, n°162, (Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de lycée professionnel), Rapport de recherche, Céreq, En ligne <http://www.cereq.fr/publications>
- LAFLOTTE Lara, MOSSAZ Angela, ALIPRANDI Marie-Louise et WANLIN Philippe (2017), « Catégorisation des apprenants : une étude de la structure interne des cognitions des enseignants sur les élèves », *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, n°39(1), p.147-169.
- LAFONTANA Kathryn et CILLESSEN Antonius (1999), « Children's Interpersonal Perceptions as a Function of Sociometric and Peer-Perceived Popularity », *Journal of Genetic Psychology*, n°160, p.225-242, En ligne <https://doi.org/10.1080/00221329909595394>
- LAING Ronald D., PHILIPSON Herbert et LEE Russet A. (1966), *Interpersonal perception. A theory and a method of research*, Londres, Tavistock Publications.
- LEVESQUE Maurice (1997), « Meta-accuracy among acquainted individuals: A social relations analysis of interpersonal perception and metaperception », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°72, p.66-74.
- MADON Stephanie, SMITH Alison, Jussim Lee, RUSSELL Daniel W., ECCLES Jacquelynne, PALUMBO Polly et WALKIEWICZ Michele (2001), « Am I as you see me or do you see me as I am? Self-fulfilling prophecies and self-verification », *Personality and Social Psychology Bulletin*, n°27(9), p.1214-1224.
- MALLOY Thomas E. et ALBRIGHT Linda (1990), « Interpersonal perception in a social context », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°58(3), p.419-428.
- MALLOYTHOMAS E. et JANOWSKI Claire (1992), « Perceptions and metaperceptions of leadership: Components, accuracy, and dispositional correlates », *Personality and Social Psychology Bulletin*, n°18, p.700-708.
- MALLOY Thomas E., ALBRIGHT Linda et SCARPATI Stan (2007), *Awareness of peers' judgments of oneself: Accuracy and process of metaperception*, volume 31, En ligne <https://doi.org/10.1177/0165025407080590>
- MEDIN Douglas L. et SCHAFFER Marguerite M. (1978), « Context theory of classification learning », *Psychological review*, n°85(3), p.207.
- MOREAU Gilles (2006), « Ecole : la double disqualification des lycées professionnels », dans S. Beau, J. Confavreux et J. Lindgaard, *La France invisible*, Paris, La Découverte.
- MORINE-DERSHIMER Greta (1978), « Planning in Classroom Reality: An In-depth Look », *Educational research quarterly*, n°3(4), p.83-99.
- NURMI Jari-Erik (2012), « Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: a meta-analysis », *Educational Research Review*, n°7, p.177-197.

- OLTMANN Thomas F. et TURKHEIMER Eric (2009), « Person perception and personality pathology. Current Directions », *Psychological Science*, n°18(1), p.32-36.
- RAHMAN Fadzilah A., SCAIFE Jon, YAHYA Nurul A. et JALIL Habibah A. (2010), « Knowledge of Diverse Learners: Implications for the Practice of Teaching », *Online Submission*, n°3(2), p.83-96.
- ROSCH E., LLOYD B.B. et Social Science Research Council (U.S.) (1978), *Cognition and categorization*. Hillsdale, L. Erlbaum Associates.
- SNODGRASS Sarah E. (1992), « Further effects of role versus gender on interpersonal sensitivity », *Journal of personality and social psychology*, n°62(1), p.154.
- SNODGRASS Sarah E. (1985), « Women's Intuition. The Effect of Subordinate Role on Interpersonal Sensitivity », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°49, p.146-155, En ligne <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.1.146>
- THELEN Herbert (1967), *Classroom grouping for teachability*, New York, John Wiley & sons, inc.
- VEYRAC Héléne et BLANC Julie (2014), *Étude de la catégorisation des élèves par les professeurs* (Convention d'étude et de recherche, Appel d'offre « égalité des chances à l'école »), Toulouse, Université de Toulouse.
- VIENNE Philippe (2004), « Au-delà du stigmate. La stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires », *Éducation et sociétés*, n°13, En ligne <https://doi.org/10.3917/es.013.0177>
- VORAUER Jacquie D., MAIN Kelley J. et O'CONNELL G.B. (1998), « How do individuals expect to be viewed by members of lower status groups? Content and implications of meta-stereotypes », *Journal of personality and social psychology*, n°75(4), p.917.
- WANLIN Philippe, ALIPRANDI Marie-Louise, MOSSAZ Angela et REVILLOU Malika (2016), « La catégorisation des élèves par les enseignants: une étude critique des propositions de Hofer », *Mesure et Évaluation en Éducation*, n°39(1), p.67-94.
- WANLIN Philippe et LAFLOTTE Lara (2017), *Connaissances des enseignants sur le(ur)s élèves et leur utilisation pour donner cours* (Research Report n°150316), Université de Genève, En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01524726>
- WHITEBREAD David (2002), *The Psychology of Teaching and Learning in the Primary School*, Londres, Routledge, p.61 (1<sup>re</sup> édition).

# La catégorisation, entre cognition et interaction

Marianne Zogmal & Laurent Filliettaz<sup>1</sup>

## Résumé

*L'ambition de cette conclusion est de revenir sur quelques-uns des présupposés théoriques que véhiculent les textes présentés dans le cadre de ce volume, et de les faire dialoguer avec un point de vue alternatif, celui de l'analyse de l'interaction. En dépit des éléments de variation, voire de controverses qui les caractérisent, les articles convergent, à certains égards, sur la manière de conceptualiser la problématique de la catégorisation comme un phénomène de nature cognitive. Ils prennent également position, de manière plus ou moins explicite, sur la manière dont ces phénomènes cognitifs s'articulent à la problématique de l'action, de la temporalité et du langage, notamment. Après avoir dégagé ces éléments transversaux de positionnement qui permettent de « catégoriser » les textes produits, nous proposons de considérer la problématique des catégories dans les conditions de leur mise en œuvre dans les interactions verbales et non verbales. Un déplacement du regard est ici proposé, qui amène à renverser, ou du moins à mettre en perspective les présupposés d'une approche cognitive de la catégorisation. Afin d'illustrer notre propos, nous terminons cet article en présentant quelques données empiriques portant sur la conduite d'une activité ludique dans le champ de l'éducation de la petite enfance. Nous y montrons que des processus de catégorisation y sont à l'œuvre en permanence, et qu'ils constituent une condition de la conduite de l'activité, dès lors que celle-ci est conçue comme un processus dynamique et situé de coordination entre les participants.*

Ce texte vise à présenter les perspectives des différents articles de ce numéro, tout en les faisant dialoguer avec les apports d'une approche théorique et méthodologique particulière, celle d'une entrée par les interactions langagières. Les participants à l'interaction mettent en effet en œuvre des catégorisations et en négocient la réciprocité dans le déroulement même de leurs rencontres. Dans cette perspective, l'analyse de ces processus de négociation permet d'aborder la problématique de la catégorisation et d'en revisiter certains fondements.

## 1. Conceptualiser la catégorisation comme un processus cognitif

Les cinq articles de ce numéro de la Revue *Recherches en Éducation* s'intéressent au contexte de l'enseignement et aux catégorisations effectuées concernant les acteurs des pratiques éducatives en contexte scolaire. Les contributions varient selon les « objets » sur lesquels portent les processus de catégorisation, ainsi que sur les « sources » ou « points de vue » dont ces catégories émanent. Ainsi, les contributions d'Hélène Veyrac et Julie Blanc, et de Lara Laflotte s'intéressent à la manière dont les enseignants catégorisent leurs élèves. Le texte d'Hélène Veyrac, Audrey Murillo, Julie Blanc & Philippe Sahuc adopte une logique réciproque et étudie la manière dont les élèves produisent des catégories à propos de leurs cours et de leurs enseignants. Ces deux logiques sont combinées dans le concept de « métaperception » abordé par Stephen Gagnepain, et qui permet de dégager les croyances que les élèves développent concernant la manière dont ils sont perçus par les enseignants. Dans cette perspective, la contribution de Roland Goigoux tient une position à part, dès lors qu'elle porte moins sur la catégorisation des acteurs que sur celle des tâches et des actions dans lesquelles ils se trouvent engagés.

En dépit de positionnements théoriques et disciplinaires variables, qui relèvent tantôt de la psychologie ergonomique, de la psychologie sociale, de la didactique professionnelle ou encore

<sup>1</sup> Assistante post-doctorante et professeur ordinaire, Laboratoire « Recherche Intervention Formation Travail » (RIFT), Équipe Interaction & Formation, Université de Genève.

du paradigme du processus-produit en psychologie de l'éducation, les textes présentés incarnent et développent une approche qu'on peut qualifier de cognitive de la problématique de la catégorisation. Il s'agit en effet de cerner « un élément constitutif de la pensée » (Veyrac & Blanc), un « bagage cognitif des enseignants » (Laflotte), un « ensemble de croyances » ou de « perceptions » construites par des individus. Ces catégories de pensée sont à la fois internes à des sujets saisis dans leur individualité et évaluables du point de vue de leur « validité ». Il s'agit de les « conscientiser » et de questionner leur rapport explicatif à la situation considérée. Par exemple, dans la contribution d'Hélène Veyrac et Julie Blanc, les auteures interrogent, sur le plan méthodologique, les continuités ou au contraire les écarts possibles entre les catégories issues des entretiens avec les enseignants et celles qui pourraient être issues d'observations directes en classe. Lara Laflotte pour sa part questionne les rapports causaux qui peuvent caractériser les croyances des enseignants et les modalités avec lesquelles ils interagissent avec certaines catégories d'élèves. Enfin, Stephen Gagnepain relève dans son étude que les métaperceptions des élèves sont majoritairement « imprécises » et souvent « inexactes » vis-à-vis des catégorisations dont ils font l'objet dans le dispositif expérimental mis en place.

Les conditions de validité qui pèsent sur ces catégories ne sont à l'évidence pas statiques et établies une fois pour toutes ; elles se transforment dans le temps et présentent un caractère intrinsèquement dynamique. Cette idée semble largement partagée elle aussi au sein de ce numéro, et elle trouve des formes d'expressions multiples dans les choix méthodologiques effectués dans les articles regroupés. Hélène Veyrac et Julie Blanc dégagent par exemple des « configurations » successives dans les tâches de catégorisation qu'elles proposent aux enseignants sous la forme de regroupement de photographies d'élèves. Lara Laflotte effectue le choix de la passation des questionnaires aux enseignants avant les observations effectuées en classe. Roland Goigoux montre l'orientation pragmatique des catégorisations des élèves par les enseignants, mobilisées pour piloter la gestion du temps didactique et donc réguler l'activité des enseignants. Hélène Veyrac, Audrey Murillo, Julie Blanc et Philippe Sahuc relèvent que la manière dont les élèves catégorisent les cours et leurs enseignants se transforme au cours de l'année scolaire. Enfin, Stephen Gagnepain précise que les métaperceptions des élèves doivent être recueillies à proximité des catégorisations des enseignants pour des raisons de validité méthodologique. Ainsi donc, pour l'ensemble des auteurs impliqués, la catégorisation prend forme dans un environnement temporel déterminé et elle est questionnée dans ses conditions de transformation.

Malgré cette convergence de vue autour d'une approche cognitive et dynamique de la question, les contributions regroupées dans ce numéro conceptualisent différemment et avec des degrés variables d'intégration la problématique de la catégorisation et celle de l'action. Pour Stephen Gagnepain, la problématique de l'action n'est pas prise en compte dans le périmètre théorique considéré et les métaperceptions étudiées ne sont pas rapportées à des contingences pratiques particulières qui pourraient en éclairer les traits caractéristiques. L'article de Lara Laflotte établit des rapports entre deux domaines de réalités : celui d'abord des croyances des enseignants ; celui ensuite des interactions observables en classe. Un lien causal ou de « prédiction » est ici questionné. En partant du concept de « typicité catégorielle des élèves », l'article de Lara Laflotte vise en effet à identifier les catégories d'élèves élaborées par les enseignants, et retracer les classifications des élèves individuels en lien avec leur appartenance centrale ou périphérique à ces catégories typifiées. À travers l'analyse de films vidéo, l'auteure procède ensuite à des codages d'énoncés isolés, sans tenir compte de leur inscription dans le déroulement interactionnel. L'hypothèse de départ, stipulant que les typicités catégorielles des élèves « prédisent les interactions en classe », n'est pas confirmée et les résultats indiquent que les pratiques d'enseignement « ne seraient pas exclusivement déterminées par les connaissances préalables des enseignants sur les élèves ».

La question des rapports entre catégorisation et action semble en revanche plus fortement intégrée dans les conceptualisations présentées dans les contributions d'Hélène Veyrac et Julie Blanc, et surtout de Roland Goigoux. L'article d'Hélène Veyrac et Julie Blanc s'intéresse aux « catégories opératives » et considère que « l'appréhension du monde est ainsi "fonctionnelle" (au sens d'orienté par les nécessités de l'action) et le langage est un indicateur de cette

fonctionnalité, culturellement et historiquement située ». Les processus de catégorisations « accentuent les éléments les plus utiles à l'action » et forment un « prisme perceptif et représentationnel ». Afin de s'intéresser aux pratiques d'enseignement articulées à ces catégories opératives, les auteures s'intéressent aux « règles d'action » énoncées par les enseignants, en tant qu'indicateurs de « potentiels traitements différenciés des élèves ». Dans la discussion de la validité de ses données, l'article interroge les éventuelles limites d'une démarche axée sur les discours pour appréhender les catégories opératives en tant que « concepts-en-acte ». On le voit, la question de la catégorisation est ici conceptualisée comme un ingrédient constitutif de l'action. Elle constitue une catégorie pragmatique et fonctionnelle. Pourtant, comme le relève bien Roland Goigoux dans sa discussion critique de cet article, les conséquences méthodologiques d'un tel positionnement ne sont pas toujours pleinement discutées. Si les catégorisations sont en effet définies comme des réalités « opératives », alors les conditions dans lesquelles elles sont rendues manifestes ne peuvent en aucun être négligées et naturalisées. La « tâche » que constitue le dispositif d'enquête agit ici comme un environnement pratique qui pèse incontestablement sur les catégories produites. Autrement dit, relève Roland Goigoux, « ce sont les consignes données aux professeurs qui rendent saillants tels ou tels critères et qui génèrent par conséquent tel ou tel type d'appartenance catégorielle. Ces consignes, qui dépendent des choix méthodologiques des chercheurs, activent donc inégalement les connaissances dont disposent les professeurs et leurs élèves ».

C'est donc dans la contribution de Roland Goigoux que nous trouvons la conceptualisation la plus intégrée, et à notre sens la plus aboutie, des rapports entre catégorisation et situation d'action. La démarche de recherche décrite dans l'article se base sur les analyses effectuées par les enseignants à partir de films vidéo de leur activité d'enseignement. De cette manière, elle vise à mettre en lien les pratiques réelles avec les catégorisations effectuées. À partir des discours des enseignants portant sur leur travail, la démarche s'intéresse à la « cognition de manière située et contextualisée ». Pour ce faire, l'article de Roland Goigoux recourt aux concepts de « centre de gravité épistémique de la classe » et d'« archi-élève » pour aborder les éléments de catégorisation qui permettent à l'enseignant de conduire son action. L'auteur considère que la catégorisation effectuée par les enseignants n'existe pas « indépendamment de l'action, c'est pourquoi les études sur les catégorisations d'élèves déconnectées des enjeux et des situations d'enseignement sont si peu fructueuses ». La conception de l'action véhiculée souligne le caractère conjoint et mutuellement interdépendant des activités conduites en contexte de classe : « On peut affirmer que les professeurs régulent leur propre activité en fonction des réactions des élèves confrontés à ces tâches. L'étude des invariants de l'organisation de l'action des enseignants implique donc de s'intéresser à la manière dont cette action se déploie en interaction avec celle des élèves ». L'auteur s'intéresse donc aux effets de ces interactions sur la cognition située des enseignants, sans pour autant prendre en compte le déroulement interactionnel dans son ensemble.

Une autre question qui, sans être nécessairement thématisée de manière explicite, traverse l'ensemble des contributions regroupées dans ce numéro réside dans la problématique du langage. Quel est le rôle du langage dans la problématique de la catégorisation et comment les auteurs conceptualisent-ils la question des rapports entre langage et catégorisation ? D'une manière générale, une conception dominante se dégage des articles proposés, une conception dans laquelle le langage serait avant tout perçu comme un moyen d'accès aux catégories de pensée des sujets, voire comme un instrument de la conscientisation. Une des vertus du langage serait de rendre visibles des catégories internes à l'individu. À l'exception de la contribution d'Hélène Veyrac et Julie Blanc, qui convoque brièvement mais à juste titre le champ de la philosophie du langage pour rappeler que le rapport interprétatif que les individus ont avec le monde n'est pas immédiat mais médiatisé par des catégories linguistiques, les autres contributions semblent ignorer dans une très large mesure cette réalité. Ainsi, dans l'article de Stephen Gagnepain, la question de « l'exactitude » ou de la « précision » des métaperceptions des élèves à l'égard des catégories proposées par les enseignants ne considère pas que ces perceptions sont rendues manifestes à travers des catégories linguistiques qui sont tout sauf transparentes. On pourrait faire comme si ces catégories étiquetaient des domaines de référence de manière directe et partagée. Or on sait depuis la linguistique saussurienne, notamment, que

la langue n'est pas une simple nomenclature mais qu'elle opère des découpes dans des domaines de signification eux-mêmes distincts des référents. Lorsque des acteurs étiquettent un élève comme « bavard », « flemmard » ou « meneur », ils n'appliquent donc pas directement une réalité cognitive à un objet du monde ; ils recourent à un signe qui opère une découpe dans un univers de signification, qui peut en tant que tel faire l'objet d'interprétations variées entre les participants. Dit autrement, il n'y a pas lieu de penser que les possibles convergences ou divergences entre les perceptions des acteurs porteraient prioritairement et exclusivement sur le plan cognitif. Elles peuvent également prendre forme dans le processus sémiotique qui médiatise les conditions d'accès à ces cognitions.

Les éléments de convergence ou de divergence discutés ci-dessus trouvent des prolongements évidents dans les choix méthodologiques qui sous-tendent les démarches de recherche présentées. À ce propos, on ne s'étonnera pas que les travaux regroupés dans ce numéro font la part belle à des formes de verbalisation portant sur les acteurs de l'éducation scolaire et visant à recueillir leurs perceptions et croyances. Chacun des textes vise à identifier les catégorisations établies et met en place un dispositif méthodologique pour les recueillir en dehors du contexte de classe. Par questionnaires, entretiens, classifications d'objets représentant des éléments de la situation réelle ou par analyse de films vidéo, il s'agit de s'intéresser aux discours des enseignants ou des élèves concernant les catégorisations en usage. À l'exception des contributions de Lara Laflotte et de Roland Goigoux, les pratiques observables en classe ne sont pas prises en compte et elles ne jouissent d'aucune forme de visibilité dans les démarches de recherche déployées. Il apparaît ici que la sollicitation du point de vue des sujets agit comme un attracteur évident. Pour le dire dans les catégories remobilisées par Hélène Veyrac et Julie Blanc, « la lecture intrinsèque de ce que le sujet perçoit » semble constituer un périmètre clairement établi, au sein duquel se déploient des démarches méthodologiques innovantes. Dans les paragraphes qui suivent, nous tenterons de montrer que cette innovation méthodologique ne se réduit pas à des protocoles expérimentaux mais qu'elle peut prendre la forme d'un point de vue analytique différent sur la catégorisation, un point de vue interactionnel.

## 2. Conceptualiser la catégorisation comme un processus interactionnel

Il existe au sein du courant de l'analyse du travail et plus généralement des démarches d'analyse de la pratique en formation (Marcel & al., 2002) des manières de concevoir l'activité qui accordent une importance prépondérante aux processus d'interaction qui se manifestent au moment où des individus sont engagés dans des « rencontres sociales » et sont amenés à accomplir des actions conjointes (Mondada, 2017a ; Filliettaz, 2014, 2018a, 2018b). Fondées sur des postulats théoriques empruntés au paradigme de la cognition située (Suchman, 1987) et de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007), ces travaux s'intéressent aux processus de coordination dans l'action en ce qu'ils rendent visible un mécanisme intersubjectif par lequel les participants se rendent mutuellement visibles des éléments de leurs « perceptions », ou de leurs « croyances » à des fins pratiques d'accomplissement de l'action. Une telle perspective interactionnelle n'est pas indifférente à la problématique de la catégorisation et elle invite à en revisiter certains fondements. C'est à ce titre qu'elle nous semble constituer ici une piste méthodologique à la fois pertinente et féconde.

En premier lieu, une perspective interactionnelle s'intéresse à « l'ordre social en tant qu'accomplissement continu des membres d'une société, conçus comme des acteurs pratiques qui, outre qu'ils procèdent eux-mêmes à des analyses et des enquêtes pratiques sur le monde, utilisent ce qui est à leur disposition pour réaliser les tâches et gérer les affaires dans lesquelles ils sont engagés » (Hester, 1994, p.220). Le déroulement des interactions se réalise donc à travers des processus ordonnés qui se rapportent nécessairement à des enjeux pratiques que les participants identifient mutuellement au sein de la situation. Ceci implique que les catégorisations en circulation dans l'interaction renvoient nécessairement à des contingences locales. Elles sont, pourrait-on dire, praxéologiquement orientées.

Dans les interactions situées, les catégories en usage renvoient également à des systèmes de positionnement réciproques entre les participants, qui obéissent à la fois à des constructions préalables et reconnaissables, et à des ajustements situés. Dans leur engagement réciproque, les différents participants endossent en effet des « rôles sociaux » qui « désignent des traits identitaires qui préexistent à l'engagement dans l'interaction et qui constituent pour les individus des conditions d'accès à la situation d'action » (Filliettaz, 2006, p.92). Ces rôles sociaux correspondent à des identités sociales préexistantes et définissent, dans un contexte de classe par exemple, les statuts respectifs d'un enseignant ou des élèves. Ces rôles sociaux se déclinent en « rôles praxéologiques » qui « renvoient aux parcelles de responsabilités » (p.93) des participants à une activité donnée et dans un contexte spécifique. Ainsi, dans certaines activités, les élèves peuvent intervenir spontanément, tandis que dans d'autres contextes, leur prise de parole est prévue uniquement suite à l'invitation de l'enseignant.

Troisièmement, une perspective interactionnelle considère que les processus de catégorisation se construisent dans et par les interactions. Elles peuvent certes donner lieu à des attentes typifiantes ou à des mécanismes de planification, mais c'est nécessairement dans le processus même de l'accomplissement de l'interaction qu'elles sont rendues manifestes et qu'elles déploient leur potentiel fonctionnel. Ainsi, « ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation » (Bakhtine, 1977, cité dans Vion, 2000, p.30). Dans une telle approche, les « représentations mentales sont sociales par nature : elles sont le résultat et le produit évalué des interactions sociales [...] et surtout, elles ne prennent un sens qui si elles sont intersubjectivement partagées par les participants à l'interaction » (Filliettaz, 2002, p.55). Ceci invite à porter un regard renouvelé sur la problématique de la « validité » des catégories en usages. Celles-ci ne sont plus seulement évaluées par le chercheur au titre de leur « qualité », de leur « conformité » ou de leur congruence avec les pratiques observables. Au contraire, elles sont évaluées par les membres eux-mêmes, dans la dynamique du processus interactionnel. Elles présentent ainsi nécessairement un caractère négocié.

La perspective interactionnelle invite également à porter un regard renouvelé sur la problématique du langage et son rôle dans la construction des catégories pertinentes vers lesquelles les participants s'orientent. Il existe différentes manières de faire usage des ressources langagières à des fins de catégorisation. Les catégories peuvent être d'abord désignées linguistiquement par un processus de dénotation. C'est le cas par exemple lorsqu'un élève est étiqueté par son enseignant comme « participatif » ou au contraire « discret ». Mais ces catégories peuvent également être mises en œuvre de manière implicite à travers les conditions dans lesquelles s'accomplit le processus interactionnel lui-même. Poser une question à un élève le place de fait dans une position de devoir prendre la parole et produire une réponse ; c'est de fait opérer une forme de catégorisation de l'élève à travers les conditions pragmatiques à travers lesquelles s'organise l'interaction. Dans cette perspective, la « discrétion » ou la « participation » ne se décrètent pas verbalement ; elles s'accomplissent et sont rendues manifestes à travers les conditions d'engagement dans l'action. À ce titre, on pourra considérer qu'en tant que système sémiotique, le langage peut rendre visibles des catégories non seulement en les décrivant mais encore, voire surtout, en servant de ressource pour la coordination de l'action. Le langage n'a cependant pas l'exclusivité de ces ressources, d'autres moyens pouvant être mis en œuvre à cette fin, comme par exemple les comportements gestuels, les actions non verbales, les manipulations d'objets matériels, etc. On dira alors que la mise en visibilité interactionnelle des catégories procède d'un accomplissement multimodal (Mondada, 2017b).

Enfin, on pourra relever que la perspective interactionnelle n'est pas insensible à la dimension temporelle qui caractérise les processus de catégorisation. Elle considère au contraire que les réalités engagées dans les processus de coordination dans l'action procèdent d'une logique séquentielle et qu'elles sont, de ce fait, intrinsèquement ordonnées. C'est là une problématique qu'a largement contribué à documenter le champ de l'analyse conversationnelle, dans son prolongement des thèses de l'ethnométhodologie (Sacks, 1992 ; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978 ; Schegloff, 2007). Il existe plusieurs niveaux ou « rangs » auxquels les interactions verbales peuvent être reconnues comme présentant un ordre temporel. Il y a d'abord celui des

« trajectoires situées », dans lequel des catégories peuvent être convoquées dans des épisodes interactionnels chronologiquement ordonnés et donner lieu à des formes d'élaborations et de reconfigurations successives (de Saint-Georges, 2008 ; de Saint-Georges & Filliettaz, 2008). C'est le cas par exemple lorsqu'une activité éducative est planifiée, avant d'être mise en œuvre puis évaluée (Filliettaz & Rémerly, 2015). Il y a ensuite celui des unités de rang intermédiaire, qui marquent les étapes des rencontres sociales (Gradoux & Jacquin, 2015). Une leçon de quarante-cinq minutes peut de ce point de vue se dérouler au moyen de plusieurs unités d'action reconnaissables par les participants et chronologiquement ordonnées, comme par exemple la production d'une consigne, suivie par un exercice individuel et clôturée par une correction. À chaque étape, des droits et des obligations différents peuvent incomber aux participants, selon leurs rôles et leurs statuts. Ainsi, l'ordre social accompli et reconnu comme légitime pourra varier selon le moment du déroulement de la leçon. Enfin, il existe également un niveau plus microscopique auquel les interactions verbales présentent un caractère temporellement et séquentiellement ordonné. C'est celui de la dynamique des tours de parole qui ponctuent l'accomplissement étape par étape des interactions. Aussi la signification que les participants attribuent à leurs comportements et les catégories en actes qu'ils accomplissent et négocient sont-elles intrinsèquement liées à la position séquentielle de ces comportements dans une organisation temporellement ordonnée. Intervertir l'ordre séquentiel des tours de parole affecte ainsi profondément la signification produite par l'interaction. C'est à ce titre que l'ordre séquentiel des interactions verbales peut être considéré comme une méthode permettant aux participants de produire les conditions d'une intercompréhension à des fins pratiques de coordination dans l'action.

### 3. Progressivité et participation dans les interactions éducatives

Afin d'illustrer par une recherche empirique les quelques propositions théoriques présentées ci-dessus, il nous semble ici adéquat d'approfondir les thématiques liées à la dynamique temporelle de l'interaction et de la participation des interlocuteurs. En s'intéressant aux conditions pragmatiques à travers lesquelles s'organise l'interaction, il est possible de faire ressortir des catégorisations accomplies dans le déroulement des interactions. Les données empiriques auxquelles nous aurons recours ci-dessous ont été recueillies dans le contexte genevois de la formation des éducatrices et éducateurs de la petite enfance. Des étudiantes stagiaires animent des activités éducatives avec des enfants en âge préscolaire, sous la supervision de référentes professionnelles, qui endossent à leur égard une fonction de tutrices. Ces données audio-vidéo nous intéressent, dans la mesure où elles nous permettent d'observer les compétences interactionnelles mises en œuvre à l'occasion de l'animation d'activités, et les conditions dans lesquelles ces compétences peuvent être transmises et acquises dans le cours de la formation (Filliettaz, Rémerly & Trébert, 2014 ; Zogmal, 2015, 2017). L'analyse de ces données s'est effectuée à l'aide du logiciel de transcription et d'annotation *Transana*, et a pu être validée par des démarches de data sessions dans le collectif de recherche. Des entretiens collectifs avec les éducatrices concernées ont également été menés afin de prendre en compte le point de vue des acteurs.

L'activité éducative et de formation qui fera l'objet de notre analyse consiste en l'animation auprès d'enfants d'un jeu d'éveil dit « structuré », connu sous le titre « Jeu des doubles » ou « Jeu du Memory ». Des cartes disposées à plat sur une table doivent être regroupées par paires, selon les illustrations qu'elles contiennent. Le but du jeu consiste, pour les enfants, à identifier à tour de rôle des paires de cartes. Ce jeu a été conçu et préparé par une étudiante de première année, effectuant un stage au sein d'une institution accueillant des enfants âgés de deux ans environ. L'analyse que nous proposons ci-après vise à montrer comment les éducatrices s'orientent à la fois vers la progressivité de l'activité et vers la participation des enfants. Nous observerons, pour ce faire, différents moments auxquels ces enjeux de progression et de participation sont rendus manifestes dans leurs interactions. D'abord en amont de la conduite de l'activité, à l'occasion d'un entretien de stage, qui vise à planifier et préparer

l'activité prévue. Ensuite durant la conduite de l'activité, à différentes étapes de son déroulement. Enfin après l'activité, à l'occasion d'un entretien pédagogique qui vise à produire une évaluation formative de l'animation. À chacune de ces étapes, nous tenterons de mettre en évidence les catégories-en-actes mobilisées, et telles qu'elles sont rendues visibles à travers la manière dont les participants s'engagent dans les processus d'interactions accomplis en contexte.

### ■ **La planification de l'activité éducative**

Lors de l'entretien pédagogique préalable à l'activité, la stagiaire présente à la référente professionnelle une fiche qui retrace les objectifs et le déroulement prévu de l'activité en question. Dans cette fiche, la stagiaire indique qu'elle prévoit d'animer l'activité avec les « 6 enfants plus âgés du groupe (18 mois à 24 mois environ) ». L'âge des enfants constitue donc un critère de sélection des participants. La référente (REF) formule à ce moment à destination de la stagiaire (STA) des conseils en vue du déroulement de l'activité.

#### 1) *Entretien de planification (S-EP1, 24:05-25:50)*<sup>2</sup>

1. REF: y'a une chose dans le déroulement faudra que- faire attention/ c'est de bien leur dire d'attendre leur tour/ .
2. STA: mhmm/
3. REF: et/ euh au moment où un enfant joue leur dire voilà maintenant c'est à BEnoît de jouer\
4. STA: mhmm
5. REF: les autres vous vous taisez c'est Benoît qui doit dire\
6. STA: d'accord\
7. REF: parce que sinon tu en as justement Benoît ou d'autres qui vont prendre euh le pouvoir/
8. STA: ouais ouais\
9. REF: et qui vont répondre à la place de TOUT le monde
10. STA: mhmm
11. REF: à tous les coups\ surtout/ . d'une petite Nathalie/ qui est plus petite que les autres/
12. STA: ouais/
13. REF: qui va mettre un peu plus de temps/
14. STA: ouais/
15. REF: les autres vont être +c'est là::/+
16. STA: ouais/
17. REF: ils vont prendre la carte et Nathalie n'aura plus droit à la parole\
18. STA: ouais ouais/
19. REF: ça c'est le risque\
20. STA: donc\ attendre chacun son tou:r/ ((STA écrit sur sa fiche))
21. REF: voilà\

Cet extrait montre tout d'abord comment, dans le contexte d'une activité éducative en cours de planification, les éducatrices s'orientent vers certaines caractéristiques ayant trait aux conditions de progression du jeu et de participation des enfants. La question de la « prise de tour » apparaît ici comme une catégorie pertinente, qui permet de mettre en visibilité des représentations anticipatoires au sujet de l'activité à venir.

Cet extrait fait ressortir également certaines des catégorisations préexistantes concernant les enfants et l'anticipation de leurs conduites. La référente catégorise les enfants selon différents critères, en désignant deux enfants comme représentants typiques de leur catégorie. Il s'agit d'instaurer un déroulement de l'activité en veillant à ce que les enfants attendent leur tour, pour éviter que « Benoît ou d'autres prennent le pouvoir » (l. 7) et que « Nathalie qui est plus petite que les autres » (l. 11) n'ait plus « droit à la parole » (l. 17). La référente différencie les enfants et rend manifeste la catégorisation de Nathalie en tant que « petite ». La catégorisation correspondante de « grand » n'est pas explicitement énoncée dans cet extrait. La stagiaire dispose cependant des informations concernant les enfants et sait que Benoît est le plus âgé du groupe. La désignation successive de Benoît et de Nathalie instaure implicitement une distinction en « petits » et « grands ». La référente considère qu'un enfant plus « petit » peut « prendre plus de temps » (l. 13). Une telle catégorisation est donc mise en lien avec le rythme d'engagement

<sup>2</sup> Les conventions de transcription sont explicitées en annexe, en fin d'article.

dans une interaction et avec des rôles interactionnels. De cette façon, cette catégorisation tient compte des compétences interactionnelles des enfants et semble ainsi se référer implicitement à des stades de développement. La stagiaire s'aligne séquentiellement aux différents énoncés de la référente. Elle acquiesce (l. 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18) et prend note par écrit (l. 20). Les différentes catégorisations des enfants sont mises en lien avec les pistes d'action, consistant notamment à « dire d'attendre leur tour » (l. 1).

Enfin, cet extrait permet de souligner que les catégories anticipatoires à l'œuvre se manifestent non seulement sur le registre des modalités de participation des enfants, mais également par la préfiguration des réponses éducatives à apporter en réponse à l'événement. Il faudra « dire d'attendre leur tour » précise la référente, en produisant à la place de la stagiaire des consignes adressées aux enfants (« les autres vous vous taisez c'est Benoît qui doit dire\ », l. 5). Ces formulations anticipatoires de la consigne miment d'ailleurs le propos par des contours prosodiques particuliers qui produisent une parole incarnée dans le contexte à venir.

#### ■ *L'accomplissement de l'activité éducative*

Intéressons-nous maintenant à la manière dont le « Jeu des doubles » est effectivement conduit, quelques jours plus tard, par la stagiaire, en présence de sa référente professionnelle. Cette activité, d'une durée totale de trente-huit minutes, illustre une version aménagée des règles du jeu habituelles du Memory : les cartes ne sont pas cachées et les enfants sont invités à identifier les doubles à « découvert » ; les enfants ne jouent qu'avec un nombre limité de cartes, réduit à douze paires. Un enregistrement audio-vidéo a été effectué de cette activité, qui documente le travail réellement accompli par la stagiaire et la référente au moment de mettre en œuvre le jeu. Cet enregistrement concerne un groupe de six enfants, que la stagiaire a réunis autour d'une table, selon la disposition suivante : Nathalie (NAT), Benoît (BEN), Matéo (MAT), Ariane (ARI), Emile (EMI) et Danièle (DAN). La référente (REF) fait face à la stagiaire. Les deux enfants les plus jeunes, NAT et ARI, se trouvent assises à côté d'une des professionnelles.



La mise en œuvre du jeu des doubles débute par une présentation du matériel ainsi qu'une explicitation des règles du jeu. La stagiaire, en charge de l'animation, présente d'abord les douze cartes retenues et demande aux enfants d'en verbaliser les illustrations. Elle poursuit par une présentation des règles du jeu, en indiquant aux enfants de jouer « chacun à leur tour » pendant que les autres « font chut ». Dans les paragraphes suivants, nous porterons notre attention à quelques épisodes particuliers du déroulement de l'activité réalisée : les deux premiers tours de jeu de Nathalie et de Benoît, les deux enfants mentionnés dans l'entretien pédagogique préparatoire.

Le premier tour de jeu est attribué à Nathalie, la plus jeune des participants, et dont la référente anticipait dans l'entretien préparatoire qu'elle pourrait rencontrer des difficultés au moment de « prendre la parole ». Qu'en est-il dans l'activité réalisée ? Les catégories anticipatoires vont-elles être confirmées ? L'âge des enfants va-t-il continuer de constituer une catégorie structurante de la conduite de l'activité ?

## 2) Le premier tour de jeu de Nathalie (S-A2, 0:32:20- 0:34:58)

- |     |   |   |
|-----|---|---|
| 1.  | STA > NAT: là <u>elle est où la</u> MEme image\ .. ((balaye de sa main droite les cartes déposées sur la table))                        |   |
| 2.  | DAN: °Danièle°  |   |
| 3.  | MAT: +le café:/+  |   |
| 4.  | NAT: ((tente d'attraper la carte que STA tient dans la main))   |   |
| 5.  | MAT: +(dedans\)+  |   |
| 6.  | STA: ((tourne son regard vers MAT)) c'est/ .  |   |
| 7.  | c'est quoi déjà\ ((tourne son regard vers NAT))   |   |
| 8.  | NAT: °le café° ((prononcé à peine distinctement avec la tétine dans la bouche))   |   |
| 9.  | STA: la TAssé\  |   |
| 10. | ARI: la <u>tasse\</u>   |   |
| 11. | STA: <u>elle est</u> où la tasse là\ ((balaye de sa main droite les cartes déposées sur la table))                                      |   |
| 12. | ARI: +là/+ ((pointe de l'index sur la carte de la tasse))   |   |
| 13. | STA: la MEme tasse\   |   |
| 14. | °Ariane° ((avance sa main droite en direction de ARI))  |   |
| 15. | REF: ((se penche vers ARI)) °Ariane° . °tu te souviens/ . on a dit que quand c'est à Nathalie/° ((pointe en direction de NAT))          |   |
| 16. | BEN: ((se penche vers les cartes sur la table)) +regarde (t'as mis une carte)+ ((pointe en direction d'une carte déposée sur la table)) | REF: °on laisse Nathalie dire toute seule\ °. °d'accord/° . |
| 17. | STA: Benoît/ °on fait chut°((place son index sur sa bouche)) c'est Nathalie qui répond ((pose sa main sur la tête de NAT))              | REF: °c'est SEULEment Nathalie bientôt ce sera à TOI\° .    |
| 18. | on lui LAisse le temps de répondre\ . d'accord/   | °mais pour l'instant c'est Nathalie\ d'accord/°             |
| 19. | STA: +après si Nathalie elle trouve pas elle peut demander de l'aide\+ ((REF se redresse))  |   |

Dans cet extrait, la stagiaire sélectionne Nathalie comme première joueuse et lui adresse une demande de recherche du double de la carte qu'elle tient dans sa main (« elle est où la même image ? », l. 1). Cette demande combine un large éventail de ressources sémiotiques, qui intègrent des verbalisations, des accentuations prosodiques, des objets matériels et un geste indexical de pointage en direction de la table. Ce faisant, la stagiaire convoque Nathalie dans une place interactionnelle distincte des autres enfants et la catégorise comme le joueur dont c'est le tour. Cependant, il est à relever que Nathalie peine à endosser la place qui lui est faite dans l'interaction. Elle ne prend pas le tour de parole projeté par la demande de la stagiaire et s'oriente vers la carte que la stagiaire tient dans sa main et non pas vers les cartes disposées sur la table (l. 4). Ceci crée un espace d'opportunité qui va permettre à d'autres enfants d'intervenir dans le jeu. C'est le cas de Danièle d'abord (l. 2), puis de Matéo (l. 3) ensuite il est intéressant de remarquer qu'à ce stade du déroulement du jeu, les interventions non sollicitées de Danièle et de Matéo au sein de l'espace de participation attribué à Nathalie ne semblent pas catégorisées par les éducatrices comme des transgressions à la règle établie. Ni la stagiaire ni sa référente n'interviennent en effet à ce moment pour réguler explicitement les prises de parole de Danièle et de Matéo dans le tour de jeu de Nathalie.

Il en va cependant autrement par la suite. En réponse à la demande d'identification du double formulée par la stagiaire à l'attention de Nathalie (« elle est où la tasse là ? », l. 11), deux enfants prennent spontanément la parole et interviennent dans le jeu. C'est le cas d'abord d'Ariane, qui pointe en direction de la carte en s'écriant « là ! » (l. 12). Et c'est le cas également, peu après, de Benoît qui se lève et se penche en direction de la carte pour la saisir (l. 16). Ce faisant, Ariane et Benoît s'auto-attribuent une catégorie de joueur légitime, ce que les deux éducatrices vont alors explicitement contester au moyen de procédés explicites de réparation. De manière simultanée

et parallèle, la référente rappelle alors la consigne à Ariane (« on laisse Nathalie dire toute seule »), pendant que la stagiaire fait de même à l'attention de Benoît (« Benoît on fait chut c'est Nathalie qui répond », l. 14-18).

L'analyse de cet extrait fait ainsi ressortir le fait que les catégorisations anticipatoires produites par la référente au moment de l'entretien préparatoire se confirment : Nathalie a besoin de temps pour répondre et les autres enfants endossent des places qui ne sont pas reconnues comme légitimes au moment où elles sont accomplies. Les deux éducatrices s'orientent ainsi vers la préservation du rôle de joueur légitime de Nathalie. Elles mobilisent de multiples ressources interactionnelles pour ce faire, comme par exemple des consignes verbales, des orientations du regard, des gestes indexicaux, des positionnements corporels ou encore des manipulations de cartes de jeux pour rendre publiquement manifeste à l'intention du groupe que « c'est Nathalie qui répond ».

Après l'accomplissement du premier tour de jeu par Nathalie, la stagiaire annonce qu'elle va s'adresser au joueur suivant. Il s'agit de Benoît.

### 3) Le premier tour de jeu de Benoît (S-A2, 0:34:59-0:35:23)

- |          |   |  |
|----------|---|--|
| 1. STA:  | +maintenant/+ .. je vais demander à BEnoît\<br>((oriente son regard vers Benoît))                     |  |
| 2.       | <u>BEnoît</u> ((retourne la carte et la montre à BEN))  |  |
| 3. REF:  | <u>°surtout les autres on fait</u> chu::t° ((s'avance et place son index sur sa bouche))              |  |
| 4. MAT:  | +camion pompier:/+  |  |
| 5. STA:  | <u>c'est quoi qu'est sur</u> l'image\<br>((pointe de l'index sur l'image qu'elle tient dans sa main)) |  |
| 6. BEN:  | ((BEN se relève et se penche en avant et prend la carte du double sur la table))                      | REF: ((se penche vers MAT et le tient par l'épaule)) |
| 7. STA:  | °c'est les/°  |  |
| 8. BEN:  | ((BEN prend la carte du double sur la table))   | REF: °chu:t on laisse les autres répondre°           |
| 9. STA:  | camion de pompier\<br>((pointe de l'index en direction de la table))                                  | °d'accord/°  |
|          | °là oui/° .   | REF: °bientôt ce sera à toi°                         |
| 10. STA: | °bravo/° . tu la mets là/<br>((pointe en direction du coin de la table))                              |  |
| 11. BEN: | ((BEN place la carte dans le coin de la table))   |  |

Comme précédemment, l'initiation du nouveau tour de jeu débute par l'identification du prochain joueur. Ici, c'est donc Benoît qui fait l'objet de la sélection. Pour désigner Benoît comme prochain joueur, la stagiaire met en œuvre un ensemble de ressources qu'elle avait déjà mobilisées antérieurement à l'occasion du tour de jeu de Nathalie : elle désigne le prochain joueur par son prénom et le catégorise explicitement comme le destinataire de sa demande (« je vais demander à Benoît », l. 1) ; elle s'oriente corporellement vers le prochain joueur et le sélectionne du regard ; enfin, elle produit sur le plan prosodique un accent d'insistance sur le prénom du prochain joueur, suivi d'un intonème descendant (« BEnoît »). Benoît ratifie cette sélection et s'oriente vers la stagiaire. Après une brève intervention de la référente visant à rappeler la consigne aux autres enfants (l. 3), la stagiaire poursuit la production de sa demande adressée à Benoît (« c'est quoi qu'est sur l'image », l. 5). Elle recycle ici aussi des ressources multimodales déjà mises en œuvre précédemment avec Nathalie : elle montre ostensiblement la carte au joueur concerné, pointe de l'index sur l'image et produit une courbe intonative descendante permettant de ponctuer sa demande et d'en afficher la complétude. Sur le plan du contenu, on pourra observer cependant que la demande ne porte pas immédiatement sur la recherche du double, mais sur l'identification de l'illustration. C'est là une forme d'organisation séquentielle de la demande qui avait émergé progressivement lors du premier tour de jeu, et que la stagiaire produit ici à nouveau.

L'attribution du tour de jeu à Benoît fait à nouveau l'objet d'une intervention non sollicitée de la part d'un autre enfant. En ligne 4, Matéo prend spontanément la parole pour révéler le contenu de l'illustration représentée sur la carte (« camion pompier:/ »). Cette intervention anticipe même légèrement la formulation verbale de la demande par la stagiaire. À ce moment, la stagiaire n'oriente cependant pas son attention vers l'intervention spontanée de Matéo mais elle poursuit le tour de jeu de Benoît. En revanche, c'est ici à nouveau la référente qui prend en charge une activité de réparation et qui, de ce fait, catégorise bien l'intervention de Matéo comme un écart à la règle d'allocation des tours de jeu. L'activité de réparation conduite par la référente remobilise une fois encore des ressources multimodales similaires à celles mises en œuvre précédemment « chu:t (on laisse les autres répondre) d'accord/ bientôt ce sera à toi » (l. 8-10). Cette réparation se déploie sur un registre prosodique proche du chuchotement et selon une relation de simultanéité avec la conduite du tour de jeu par la stagiaire. On relèvera également que la référente ne fait pas référence à Benoît dans son activité de régulation auprès de Matéo, mais à une règle du jeu générique. Elle ne s'oriente donc pas vers la préservation du tour de jeu de Benoît mais sur la catégorie de la progressivité de l'activité en cours.

Sans pour autant être interrompu par l'intervention spontanée de Matéo, l'épisode du tour de jeu de Benoît continue de progresser. En ligne 6, Benoît réagit à la demande de la stagiaire en se levant puis en pointant la carte du double située sur la table. Ce faisant, il prend bien son tour de jeu mais ne s'aligne pas littéralement à la demande de la stagiaire. Cette demande, en effet, portait sur l'identification de l'illustration de la carte (« c'est quoi qu'est sur l'image », l. 5) et non pas sur la recherche du double (elle est où ?). Or, en pointant le double disposé sur la table, Benoît accomplit une action de découverte du double et non pas de description de l'illustration. Cette reconfiguration de l'activité permet de souligner la capacité de Benoît de repérer le caractère préparatoire et temporellement ordonné des phases du jeu. Plutôt que de s'aligner sur l'activité d'identification de l'illustration, il s'oriente directement vers l'activité qu'elle prépare, à savoir la recherche du double. C'est là un indice que des routines se construisent dans la situation d'interaction, qui deviennent des ressources pour l'accomplissement des tours de jeu.

Après ces deux premiers tours de jeu de Nathalie et de Benoît, les quatre autres enfants sont successivement sélectionnés par la stagiaire pour participer au jeu. Pendant ces tours de jeu successifs, seul Matéo continue d'intervenir à la place de l'enfant désigné, tandis que les autres enfants s'alignent progressivement sur la règle de jeu énoncée. La persistance des interventions non sollicitées de Matéo va amener les deux professionnelles à réorienter leurs interventions. Ceci se manifeste en particulier lors du deuxième tour de jeu de Nathalie.

#### 4) Le deuxième tour de jeu de Nathalie (S-A2, 0:38:31-0:39:50)

- |          |  |   |
|----------|--|---|
| 1. STA:  | alors Nathalie/ ((montre la carte représentant un citron)) c'est quoi\ ((pointe en direction de la carte)) |   |
| 2. NAT:  | °la le citron:\°   |   |
| 3. STA:  | c'est le Citron: oui\ . il est où le MEme citron là\ ((balaye les cartes de la main droite))               |   |
| 4. MAT:  | +il est là/+ ((pointe en direction du double de la carte déposé sur la table))                             |   |
| 5. DAN:  | <u>((pointe en direction de la même carte))</u>  |   |
| 6. REF:  | ((retient le geste de Matéo))  |   |
| 7. NAT:  | il est LA/ ((se lève et prend la carte illustrant le citron))  |   |
| 8. STA:  | °voilà° ((lance un regard en direction de Matéo))  | REF: ((se penche vers Matéo et lui parle à l'oreille))<br>°°Matéo on a expliqué quoi juste avant\°° |
| 9. STA:  | °°tu le mets/ . au coin de la table/°°   | °°c'est à qui de jouer maintenant/ .. hein/\°°  |
| 10. STA: | <u>((observe Matéo))</u>   | °°c'est à qui de dire\°° ..   |
| 11. NAT: | <u>((place la carte au coin de la table))</u>  |   |
| 12. STA: | °°tu peux mettre celui-là à côté°° ((donne la seconde carte))  | MAT: ((se tait))  |
| 13. NAT: | ((place la seconde carte sur la table))  | REF: °°c'est à qui/\°° .  |
| 14. STA: | °°voilà\°°   | °°qui c'est qui joue maintenant/\°°<br>MAT: ((se tait))   |

La stagiaire sélectionne explicitement Nathalie comme la prochaine joueuse légitime (l. 1). Comme précédemment, cette demande consiste d'abord en une identification de l'illustration représentée sur la carte, en l'occurrence un citron. Cette demande est produite à nouveau selon un même format multimodal récurrent : une période structurée en deux clauses et ponctuée de deux gestes distincts permet à la stagiaire d'abord de sélectionner son destinataire (« alors Nathalie/ »), puis de formuler la question (« c'est quoi »).

Ici, et contrairement à son premier tour de jeu, Nathalie semble en mesure de satisfaire rapidement aux attentes formulées à son égard. Elle prend son tour de jeu et produit une réponse à la question posée (« la le citron:\ », l. 2). La stagiaire valide cette réponse (« c'est le citron oui\ », l. 3) et accomplit par ce moyen une clôture de la phase d'identification de l'illustration. L'activité peut alors progresser vers la demande de recherche du double (l. 3), l'identification du double par Nathalie (l. 7) et les activités de placement des cartes (l. 8-14).

La demande d'identification du double adressée explicitement à Nathalie donne lieu ici aussi à de nouvelles interventions spontanées de la part d'autres participants. De manière simultanée, Danièle avance sa main en direction des cartes disposées sur la table (l. 5) pendant que Matéo pointe verbalement et gestuellement en direction de la réponse (« il est là/ », l. 4). Si les professionnelles ne s'orientent pas vers le geste de Danièle et ne rendent ainsi pas manifeste qu'elles le considèrent comme une transgression, l'intervention non sollicitée de Matéo donne lieu à une nouvelle phase de régulation. C'est ici à nouveau la référente qui prend en charge ce travail de réparation. De manière analogue aux régulations précédentes, la référente intervient spontanément auprès de Matéo, l'entoure de ses bras, et lui rappelle sur un registre prosodique proche du chuchotement la règle du jeu consistant à attendre son tour (l. 8-14). Ce qui distingue cette activité de réparation, c'est cependant sa durée, son contenu et son formatage interactionnel spécifique. Contrairement aux autres régulations effectuées antérieurement, la référente ne conduit plus ici sa réparation sur le registre de l'assertion, mais sur celui de l'interrogation : elle formule à l'attention de Matéo des questions à caractère directif auxquelles il est invité à répondre (« Matéo on a expliqué quoi juste avant », l. 8 ; « c'est à qui de jouer maintenant/ .. hein/ », l. 9 ; « c'est à qui de dire/ », l. 10 ; « c'est à qui/ », l. 13 ; « qui c'est qui joue maintenant/ », l. 14). Mais comme Matéo ne participe pas verbalement à l'échange, la référente est amenée à reformuler ses questions à plusieurs reprises, ce qui conduit à un prolongement significatif de l'activité de réparation. Celle-ci d'ailleurs se déploie au-delà même de la fin du tour de jeu de Nathalie et ne s'achèvera qu'après l'initiation du deuxième tour de jeu de Benoît. Enfin, on pourra remarquer que contrairement au premier tour de jeu de Nathalie, la référente ne nomme pas elle-même Nathalie comme joueuse légitime, mais elle insiste auprès de Matéo pour que ce soit lui qui identifie le prochain joueur. De cette manière, elle semble s'orienter vers la compréhension des règles du jeu par Matéo.

Pendant l'intervention de la référente auprès de Matéo, la stagiaire continue de s'adresser à Nathalie et celle-ci trouve le double de la carte. La stagiaire poursuit alors en s'adressant à Benoît pour son deuxième tour de jeu.

##### 5) Le deuxième tour de jeu de Benoît (S-A2, 0:38:31-0:39:50)

- |  |  |
|--|--|
| 1. STA: Benoît\ ((regarde Benoît)) .   | REF: °°tu me dis/°°  |
| 2. maintenant c'est au tour de BEnoît\ ((tourne le regard en direction des enfants))                           | MAT: ((se tait))   |
| 3. STA: c'est Benoît/ . qui répond\ . d'accord/  | REF: . °°essaye d'écouter\ . d'accord/°° . °°toi t'aimerais pas que les autres enfants jouent d'accord/°° ((REF caresse la joue de MAT)) |
| 4. STA: +alors Benoît/+ . °c'est quoi là° ((retourne la carte en direction de Benoît))                         |  |
| 5. BEN: la pomme\  |  |
| 6. STA: la pomme\ elle est où la pomme là\ ((pointe du regard en direction des cartes disposées sur la table)) |  |
| 7. BEN: ((Benoît observe les cartes))  |  |

- |          |  |  |
|----------|--|--|
| 8. STA:  | je vais peut-être rapprocher les cartes/ ((déplace les cartes vers le centre de la table))<br>les mettre plus au centre/ |  |
| 9. BEN:  | ((Benoît pointe vers la carte de la pomme et la prend))  |  |
| 10. STA: | °ouih::° +bravo: Benoît:+  |  |
| 11. MAT: | +aah::+  |  |
| 12. DIA: | et c'est pas fini encore\  |  |
| 13. STA: | +tu mets sur la table/+  |  |
| 14.      | °tu poses sur la table les cartes/° ((tend la seconde carte à BEN))  | REF: ((se penche vers MAT et le serre dans ses bras))<br>°bra:vo Matéo°<br>°je te félicite\° |
| 15. BEN: | ((prend la carte et la pose sur le coin de la table))  |  |
| 16. STA: | ((observe MAT en souriant))  | °cette fois tu as laissé Benoît jouer°   |
| 17. STA: | bra:vo Matéo\  | °c'est super\° ((lui embrasse la joue))  |

La stagiaire met ici à nouveau en œuvre un ensemble complexe et multimodal de ressources pour désigner Benoît comme le prochain joueur. Elle commence par l'interpeller verbalement en le sélectionnant du regard (« Benoît », l. 1). Elle poursuit en le catégorisant publiquement comme le prochain joueur (« maintenant c'est au tour de Benoît », l. 2). Enfin, elle rappelle à l'attention des autres enfants la consigne déjà formulée à maintes reprises précédemment (« c'est Benoît qui répond\ d'accord/ », l. 3). Chacune de ces périodes est marquée à la fois prosodiquement, par un intonème conclusif, et par l'accomplissement d'un comportement corporel distinctif, consistant soit en une réorientation du regard, soit en un geste métaphorique.

L'alignement de Benoît à cette catégorisation ainsi que la clôture, sur l'autre foyer d'interaction, de l'activité de réparation prise en charge par la référente, conduit la stagiaire à progresser en direction de la demande au joueur. Cette demande, comme précédemment, porte sur l'identification de l'illustration représentée sur la carte. Elle prend la forme du même pattern multimodal qu'observé précédemment, c'est-à-dire d'une désignation du joueur (« +alors Benoît/+ ») appuyée d'une sélection visuelle, suivie de la demande (« c'est quoi là », l. 4) accompagnée d'un geste de retournement de la carte. Benoît s'alignant immédiatement à cette phase de jeu et apportant une réponse évaluée comme valide à la question (« la pomme », l. 5), la stagiaire procède ensuite à la demande de recherche du double (« elle est où la pomme là », l. 6). Benoît identifie rapidement et sans difficulté le double disposé sur la table. En ligne 9, il pointe en direction du double en lançant un regard interrogateur à la stagiaire. La stagiaire valide la découverte du double (« ouih:: bravo: Benoît », l. 10) et accompagne les phases de placement des cartes. On observera cependant que le joueur en question accomplit spontanément le placement de la carte trouvée, avant que la stagiaire ne lui tende la carte du double (« tu poses sur la table les cartes/ », l. 14). Ici aussi, Benoît semble en mesure d'anticiper la progression des phases constitutives du tour de jeu et plus généralement de repérer l'ordre séquentiel établi.

À l'occasion de ce deuxième tour de jeu de Benoît, Matéo ne reste pas inactif. En ligne 11, il manifeste par exemple publiquement et bruyamment la découverte du double par Benoît (« +aah::+ »). Pourtant, ces formes d'interventions spontanées ne sont pas catégorisées comme des transgressions à l'ordre établi par les participants. Au contraire, Matéo ayant réussi à ne pas produire de réponse non sollicitée au cours du tour de jeu, la référente initie à son intention une phase de félicitations. Elle se penche vers Matéo, le serre dans ses bras, et souligne le caractère adéquat de sa participation (« bra:vo Matéo je te félicite\ cette fois tu as laissé Benoît jouer\ c'est super », l. 14-17). La stagiaire ne reste pas à l'écart de l'activité de félicitations initiée par la référente à l'intention de Matéo. Tout en maintenant un engagement en direction de l'accompagnement du tour de jeu de Benoît, elle oriente progressivement son regard vers Matéo et finira même par s'adresser directement à lui pour le féliciter à son tour (« bra:vo Matéo\ », l. 17).

#### ■ *L'évaluation rétrospective de l'activité éducative*

L'analyse de la conduite de l'activité éducative montre une modification des préoccupations des éducatrices. La préservation des tours de rôles des plus « petits », et notamment de Nathalie, fait place à une focalisation progressive vers les modalités de participation de Matéo. Cette

réorientation vers l'accompagnement de Matéo se trouve également thématisée dans l'entretien pédagogique qui suit la conduite de l'activité, et dans laquelle la stagiaire et la référente négocient leur interprétation du déroulement du jeu.

#### 6) Entretien d'évaluation (S-EP-2A)

1. STA: et puis euh bon j'ai observé que Matéo il avait un peu de difficulté à attendre son tour . mais sinon en règle générale ils attendaient assez bien leur tour . [...]
2. REF: et c'est vrai que Matéo avait un peu de peine . mais c'était dans l'enthousiasme du moment je dirais <ouï> il avait tellement envie de participer <ouais> qu'il avait de la peine à se retenir <ouais> mais il y a eu un moment où on y est arrivé ((rires))

Il apparaît en effet que dans l'entretien pédagogique d'évaluation, l'enjeu du respect des tours est abordé par une référence à un joueur en particulier, en l'occurrence Matéo. Les professionnelles n'attribuent pas non plus sa propension à prendre la parole comme une « prise de pouvoir » volontaire, mais comme une difficulté à contenir son « envie de participer » et son « enthousiasme » (l. 2). Cette difficulté est rapportée à un état émotionnel « du moment ». Cette catégorisation de l'activité réalisée transparait également dans la suite de l'entretien.

#### 7) Entretien d'évaluation (S-EP-2A)

1. REF : [...] et faut dire aussi que les plus grands qu'on avait étaient de début octobre . et les deux plus petites Nathalie et Ariane de fin février <ouais> donc ça fait une sacrée différence d'âge <ouais>
2. ...  
voilà respecter les autres . écouter l'autre .dans l'ensemble ça a très bien été respecté <mhm mhm> à part un tout petit peu Matéo mais très peu . respecter le rythme de l'autre . laisser le temps nécessaire à l'autre pour trouver le double . là aussi ils ont pas trop réclamé maintenant à moi maintenant c'est à moi

La référente aborde la thématique de l'âge des enfants pour souligner « la sacrée différence d'âge » (l. 1) entre les participants au jeu, tout en indiquant qu'elle n'a pas été problématique : « dans l'ensemble ça a très bien été respecté » (l. 2). Elle nomme Matéo en tant qu'exception, et considère que les enfants ont pu « respecter le rythme de l'autre » et qu'ils n'ont pas cherché à s'imposer par des « à moi maintenant c'est à moi ».

### ■ **L'accomplissement interactionnel des catégorisations**

Les différents extraits présentés et analysés ci-dessus permettent de dégager certaines catégorisations produites concernant les enfants et leurs conduites. Ces catégories émergent à la fois d'une planification, d'une réalisation et d'une évaluation de l'activité. Certaines catégories anticipées se confirment dans la réalisation de l'activité, pendant que d'autres apparaissent dans le cours même de l'animation du jeu. Lors de l'entretien préparatoire, la catégorisation des participants porte essentiellement sur la répartition des enfants en « petits » et en « grands ». Lors de l'activité réalisée, ces catégories ne sont pas explicitement mobilisées par dénotation mais elles sont rendues manifestes à travers la manière dont les éducatrices agissent sur l'organisation de l'interaction. Lors du premier tour de jeu de Nathalie, les deux professionnelles s'orientent en effet ostensiblement vers le positionnement de Nathalie comme destinataire désignée et engagent une large palette de ressources pour ménager et préserver sa place dans le déroulement interactionnel. Cette orientation se manifeste cependant uniquement lors de ce premier tour de jeu, puisque par la suite, Nathalie s'aligne rapidement aux catégories dont elle fait l'objet lorsque « c'est son tour » et s'insère dans le déroulement prévu des tours de jeu. Lors de l'entretien préparatoire, Benoît avait lui aussi fait l'objet d'une catégorisation explicite par dénotation. La référente anticipait qu'il pourrait « prendre le pouvoir » sur les autres participants. Lors du déroulement du jeu, cette prédiction se confirme en partie, et l'intervention précoce de Benoît dans le premier tour de jeu de Nathalie amènera la stagiaire à lui indiquer immédiatement qu'il s'agit de faire « chut » et de « laisser le temps » à Nathalie. Dès cet instant, Benoît s'aligne à ces consignes et n'interviendra plus lors des tours de jeu des autres participants. Dans la suite de l'activité, les deux professionnelles s'orientent en revanche avec une visibilité croissante vers

Matéo, qui de manière répétée peine à s'aligner aux logiques de catégorisation à l'œuvre dans le déroulement séquentiel du jeu. Elles l'accompagnent pour réguler son « enthousiasme » et contenir son « envie de participer ».

Lors de l'accomplissement de l'activité, les deux professionnelles se coordonnent et opèrent progressivement une distribution complémentaire de leurs rôles, afin de maintenir la progressivité de l'activité en cours. La stagiaire s'oriente principalement vers la réalisation des tours de jeu, la dénomination des objets représentés sur les cartes et l'identification des doubles. La référente en revanche focalise sa participation vers la régulation des interruptions du jeu et des auto-sélections des enfants non prévues dans le déroulement interactionnel. Ainsi, les deux éducatrices veillent à favoriser la participation de chacun des enfants selon les modalités prévues. Elles s'orientent également vers des aspects de socialisation et la co-construction de règles sociales de cette participation. Il s'agit d'éviter que certains enfants « prennent le pouvoir », de « respecter le rythme » de chacun des enfants et de leur « laisser le temps nécessaire ». En définitive, l'analyse de ces données permet de dégager trois éléments émergents du déroulement de l'activité des éducatrices : a) la progressivité et l'accomplissement collectif de l'activité ; b) la participation des enfants ; c) l'équité des conditions de participation.

Dans le déroulement interactionnel, ces aspects semblent prendre la forme de règles pour la conduite de l'action. L'objectif énoncé lors de l'entretien de préparation de l'activité, et consistant à « attendre son tour », est accompli, lors de l'activité éducative, par des énoncés explicites, des consignes adressées aux enfants. Mais il est aussi, voire surtout, incarné à travers les conditions mêmes dans lesquelles les participants ordonnent temporellement leurs interactions. Cet ordre temporel se manifeste d'une part à travers les logiques de planification, de réalisation et d'évaluation qui ponctuent les différents épisodes de la mise en œuvre de l'activité éducative. Mais il est aussi rendu manifeste à travers une logique périodique et séquentielle qui ponctue chacun des tours de jeu des enfants. De manière notable, l'activité se déroule « tour après tour » et chaque tour de jeu donne aux éducatrices l'occasion, à travers des patterns multimodaux répétitifs, de reproduire des formes de catégorisation récurrentes qui caractérisent différents aspects du jeu. Ces patterns portent par exemple sur les opérations de sélection du prochain joueur, sur les demandes adressées à celui-ci, et surtout sur les opérations de réparation consistant à rappeler la consigne initiale. C'est à travers la répétition de ces patterns que ces règles d'action sont rendues visibles à l'attention des participants et que, selon des rythmes différents, les enfants apprennent à s'y aligner.

## **Conclusion**

L'analyse des données empiriques présentées ci-dessus illustre une manière particulière d'envisager les rapports entre catégorisation et action. Elle montre que les catégorisations préexistantes peuvent contribuer à anticiper des conduites à venir, à planifier des activités à réaliser, à s'ajuster au déroulement effectif des interactions. Leur mobilisation située s'accomplit dans une interdépendance de tous les participants à l'interaction. Des catégorisations préexistantes peuvent également être mises en suspens, modifiées ou réorientées. De nouvelles catégorisations peuvent émerger du déroulement interactionnel et peuvent orienter les processus en cours.

Dans la perspective interactionnelle discutée ici, la catégorisation ne se réduit pas uniquement à une opération cognitive de classement des acteurs ou de perception de leurs caractéristiques. Elle constitue également une condition nécessaire de la coordination dans l'action, et un ingrédient de ce que les participants accomplissent à des fins pratiques de productions de leurs actions. C'est à ce titre que les catégories sont intrinsèquement finalisées et contingentes des situations dans lesquelles elles sont mises en œuvre. Afin d'incarner leur potentiel fonctionnel en situation, les catégories ne doivent pas seulement prendre forme dans les pensées des participants. Elles doivent également être rendues visibles à l'intention des partenaires de l'interaction. À cette fin, elles peuvent être dénotées linguistiquement, mais elles peuvent aussi, comme nous l'avons souligné, être incarnées par un ensemble d'autres ressources multimodales

et à travers l'accomplissement ordonné du processus interactionnel lui-même. C'est donc à travers la machinerie de l'interaction que ces catégories émergent et qu'elles sont négociées par les participants eux-mêmes, au moment où se déroulent leurs échanges.

On aura compris que dans cette perspective, la question de la « validité » des catégories ne se pose plus seulement dans les termes d'un rapport d'adéquation, de prédiction ou de conformité. Elle se pose surtout dans les termes d'une pertinence pratique et d'une orientation mutuelle des participants vers les conditions de leurs actions conjointes. Dans ce contexte, on évitera ainsi d'opposer radicalement des points de vue « intrinsèques » et « extrinsèques ». La perspective de l'interaction est d'une autre nature, « endogène », dès lors qu'elle endosse le point de vue des participants dans leurs rapports mutuels et intersubjectifs (Filliettaz, 2014). Conceptualiser la catégorisation comme un processus interactionnel ne résout bien évidemment pas les nombreux défis qui demeurent dans l'étude des pratiques scolaires. Mais cela contribue aux nécessaires innovations méthodologiques qui restent à explorer, et dont les articles regroupés dans ce numéro illustrent différentes voies possibles.

## Références

FILLIETTAZ Laurent (2002), *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*, Québec, Editions Nota bene.

- (2006), « Asymétrie et prise de rôle. Le cas des réclamations dans les interactions de service », dans Marie Laforest et Diane Vincent (éds.), *Les interactions asymétriques*, Québec, Editions Nota bene, p.89-112.
- (2014), « L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes », dans Janette Friedrich et Juan Pita (éds.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité*, Dijon, Editions Raisons et Passions, p.127-162.
- (2018a), *Interactions verbales et recherche en éducation : principes et méthodes*, Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation.
- (2018b), *Interactions verbales et recherche en éducation : outils d'analyse*, Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation.

FILLIETTAZ Laurent et RÉMERY Vanessa (2015), « Transmettre le travail par les mises en formes langagières de l'activité », dans Richard Wittorski (éd.), *La transmission du travail*, Nîmes, Champ social Editions, p.47-81.

FILLIETTAZ Laurent, RÉMERY Vanessa et TRÉBERT Dominique (2014), « Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance », *Revue @ctivité*, n°11(1), p.22-46.

GARFINKEL Harold (2007), *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

GRADOUX Xavier et JACQUIN Jérôme (2015), « L'organisation de l'interaction au niveau d'analyse intermédiaire. Introduction », *Bulletin VALS-ASLA*, n°101, p.1-10.

HESTER Stephen (1994), « Les catégories en contexte », dans Bernard Fradin, Louis Quéré et Jean Widmer (éds.), *L'enquête sur les catégories : de Durkheim à Sacks*, Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, p.219-269.

MARCEL Jean-François, OLRV Paul, ROTHIER-BAUTZER Eliane et SONNTAG Michel (2002), « Les pratiques comme objet d'analyse », *Revue française de pédagogie*, n°138, p.135-170.

MONDADA Lorenza (2017a), « Multiactivité en interaction », dans Jean-Marie Barbier et Marc Durand (éds.), *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, Presses Universitaires de France, p.319-355.

MONDADA Lorenza (2017b), « Le défi de la multimodalité en interaction », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XXII(2), p.71-87.

DE SAINT-GEORGES Ingrid (2008), « Les trajectoires situées d'apprentissage », dans Laurent Filliettaz, Ingrid De Saint-Georges et Barbara Duc, « *Vos mains sont intelligentes !* » : *interactions en formation professionnelle initiale*, Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n°117.

DE SAINT-GEORGES Ingrid et FILLIETTAZ Laurent (2008), « Situated trajectories of learning in vocational training interactions », *European Journal of Psychology of Education*, n°XXIII(2), p.213-233.

SUCHMAN Lucy (1987), *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

VION Robert (2000), *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris, Editions Hachette.

SACKS Harvey (1992), *Lectures on conversation*, 2 volumes, Oxford, Blackwell.

SACKS Harvey, SCHEGLOFF Emanuel et JEFFERSON Gail (1978), « A simplest systematics of the organization of turn taking for conversation », dans Jim Schenkein (éd.), *Studies in the organization of conversational interaction*, New York, Academic Press, p.7-55.

SCHEGLOFF Emanuel (2007), *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.

ZOGMAL Marianne (2015), *Les processus d'observation et de catégorisation des enfants comme outil de travail dans les pratiques professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

ZOGMAL Marianne (2017), « L'accomplissement interactionnel de l'autonomie », *Revue d'anthropologie des connaissances*, n°11(1), p.45-63.

## Annexe

### Conventions de transcription

<u>souligné</u>	chevauchements	XXX	segment inaudible
(2.1)	pauses en secondes	°	diminution du volume
(.) (..)	micro-pauses	+	augmentation du volume
/ \	intonation montante/ descendante\	exTRA	segment accentué
((rire))	phénomènes non transcrits	:	allongement vocalique
par-	troncation	REF >	relation d'allocation directe
(incertain)	transcription incertaine	<ouais>	régulateur verbal

MATTHIEU LAVILLE.....	102
<i>Que recouvre la fonction d'enseignant référent ? Cartographie d'une activité</i>	
LAURENT LESCOUARCH & FILIPPO PIRONE.....	118
<i>Les nouveaux internats d'éducation prioritaire. Apports et limites de dispositifs pédagogiques contemporains d'accompagnement scolaire</i>	
JEAN-PHILIPPE MAITRE, MICHAËL HUCHETTE & ÉRIC BRUILLARD.....	132
<i>Comment analyser ce que font les enseignants dans la préparation de leurs cours ? Ébauche d'un cadre conceptuel</i>	

## Que recouvre la fonction d'enseignant référent ? Cartographie d'une activité

Matthieu Laville<sup>1</sup>

### Résumé

*Depuis la rentrée scolaire 2006, les enseignants référents ont la charge d'accompagner les parcours de scolarisation des élèves handicapés, en coordonnant les actions entre les différents partenaires par le biais d'Équipes de suivi de scolarisation (ESS). S'appuyant sur la sociologie des groupes professionnels, cet article vise à étudier l'activité concrète qui se cache derrière l'appellation générique d'enseignant référent. Il propose d'apprécier cette activité à l'aune des prescriptions encadrant cette fonction. L'article expose alors les étapes qui ont balisé le passage graduel d'une ethnographie exploratoire à la construction d'un questionnaire à portée nationale. Les résultats mettent en évidence des traductions parfois différentes des prescriptions et aboutissent à une cartographie des principaux pans de l'activité. Ils permettent enfin de saisir les déterminants qui influencent le plus la fréquence des programmations d'ESS.*

Depuis la rentrée scolaire 2006, un enseignant spécialisé, titulaire de la fonction publique de l'État, « exerce les fonctions de référent auprès des élèves handicapés [de son secteur d'intervention] afin d'assurer, sur l'ensemble du parcours de formation, la permanence des relations avec l'élève, ses parents ou son représentant légal, s'il est mineur » (Code de l'éducation, article D.351-12).

Le présent article s'intéresse à ce nouveau groupe professionnel, regroupé sous le qualificatif d'enseignant référent. Comme l'indique Didier Demazière (2008, p.44), « les étiquettes professionnelles sont des symboles [...] [qui] signalent *a minima* une tentative de constitution d'un domaine d'expertise ». L'objectif de l'article est d'étudier ce domaine d'expertise pour les enseignants référents. Que recouvre cette étiquette professionnelle ? Quelles sont les prescriptions qui encadrent la fonction d'enseignant référent ? Comment ces dernières sont-elles traduites sur le terrain ? Finalement, à quelles tâches concrètes l'appellation générique d'enseignant référent renvoie-t-elle ?

Afin de suivre ces questionnements, nous présentons, dans un premier temps, le cadre juridique de la fonction d'enseignant référent, à l'aune des recompositions institutionnelles occasionnées par l'entrée de la France dans l'ère inclusive. Nous exposons, dans un deuxième temps, le cadre théorique de cette recherche qui s'appuie sur la sociologie des groupes professionnels (Demazière & Gadéa, 2009). Ce cadre invite à nous focaliser, plus particulièrement, sur le contenu du travail (Abbott, 1988) en nous appuyant sur les prescriptions encadrant la fonction d'enseignant référent. Dans un troisième temps, nous décrivons les aspects méthodologiques de cette recherche qui nous ont amené à privilégier un questionnaire à portée nationale, adressé à l'ensemble des enseignants référents. Enfin, nous exposons les résultats les plus significatifs de notre enquête : ils permettent de rendre compte de la manière dont les enseignants référents effectuent leurs différentes tâches sur le terrain. Plus largement, ces résultats visent à comprendre comment les représentants de ce groupe professionnel « se font tout en faisant le poste » (Muel-Dreyfus, 1983, p.9).

---

<sup>1</sup> Docteur en sciences de l'éducation, Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF), Université de Caen Normandie.

## 1. Contexte de la recherche

### ■ *L'inclusion scolaire : une mise en œuvre progressive*

Le droit à la scolarisation des jeunes handicapés est une notion centrale de la loi du 11 février 2005. Le législateur tend vers le principe de l'inclusion qui inaugure un nouveau paradigme reposant, non plus sur une éducation spécialisée distincte du circuit « normal » de l'éducation, mais sur la scolarisation de tous les élèves, et *a fortiori* ceux avec un handicap, au plus près de l'école ordinaire. Cela s'accompagne de mutations institutionnelles qui invitent à rompre avec les fonctionnements historiquement cloisonnés entre les mondes de l'éducation, du médico-social et du sanitaire (Mazereau, 2002) afin de trouver collectivement une nouvelle donne organisationnelle (Chauvière & Plaisance, 2008). À cet égard, le décret du 2 avril 2009 prévoit d'étendre la coopération entre les établissements scolaires et les établissements et services médico-sociaux. Cependant, un rapport, publié en juin 2013, constate que « seulement la moitié des établissements spécialisés ont signé la convention de coopération avec l'Éducation nationale postulée par le décret d'avril 2009 » (Komitès, 2013, p.16). Malgré ces obstacles, le cap inclusif se poursuit puisque la loi de Refondation de l'École du 8 juillet 2013 postule que « le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (article 1). Privilégier la scolarisation en milieu ordinaire permet d'obtenir, selon le ministère de l'Éducation nationale, « de meilleurs résultats éducatifs pour de nombreux élèves en situation de handicap ainsi qu'une plus grande ouverture à la différence » (Vallaud-Belkacem & Neuville 2016).

La perspective d'une éducation inclusive assimile également « les établissements scolaires à des micro-sociétés au sein desquelles l'innovation ordinaire fait société et leur confie une mission affiliatrice, source d'ouverture à la différence et de justice sociale » (Ebersold, 2009, p.76). Cette mission engendre des mutations dans la division du travail éducatif qui appellent à créer des articulations nouvelles entre enseignants spécialistes et généralistes (Stiker, 2009), mais qui voit aussi émerger au sein de l'institution scolaire un personnel précaire de « techniciens de services éducatifs » qui déchargent les professeurs des aspects les plus pénibles de leur travail (Tardif & Levasseur, 2010). En France, ces techniciens correspondent par exemple aux Auxiliaires de vie scolaire<sup>2</sup> (AVS) qui exercent des fonctions d'accompagnants auprès des élèves handicapés (Philip & Philbert, 2009) et dont le nombre a quadruplé depuis 2005 (RERS, 2015). La croissance exponentielle des AVS semble faire écran à la généralisation du changement des pratiques pédagogiques élargies aux situations de handicap (Mazereau, 2014).

### ■ *Cadre juridique de la fonction d'enseignant référent*

C'est dans ce contexte changeant que le législateur a spécifié une fonction d'enseignant référent afin d'accompagner les parcours de la scolarisation des jeunes handicapés. Cependant, l'invention de cette fonction n'est pas consubstantielle à la loi de 2005 : elle est le fruit du décret du 30 décembre 2005<sup>3</sup> (Calin, 2006).

Deux textes juridiques (circulaire et arrêté du 17 août 2006) précisent les missions de l'enseignant référent. Issu du premier ou du second degré, ce dernier devient « au sein de l'Éducation nationale, l'acteur central des actions conduites en direction des élèves handicapés » (arrêté du 17 août 2006, article 2). Le législateur prévoit qu'il accompagne la scolarisation des élèves handicapés, quelles qu'en soient les modalités. En relation constante avec les établissements de son secteur, il coordonne les actions entre les partenaires potentiels (familles, écoles, collèges, lycées, établissements et services médico-sociaux, hôpitaux de jour...) et organise des réunions d'Équipes de suivi de scolarisation (ESS) auxquelles ceux-ci sont conviés. L'ensemble des propositions émises à l'issue de ces ESS est soumis à la Maison départementale

<sup>2</sup> Le décret du 27 juin 2014 ouvre la possibilité d'employer des AVS, qui s'appellent désormais des Accompagnants des élèves en situation de handicap, en contrat à durée indéterminée.

<sup>3</sup> Ce décret a été abrogé par le décret du 23 mai 2006 relatif aux dispositions réglementaires du livre III du Code de l'éducation.

des personnes handicapées (MDPH) qui est censée proposer un Projet personnalisé de scolarisation (PPS) dont l'objectif est de veiller à la bonne mise en œuvre du parcours de scolarisation de chaque élève. La MDPH comprend une instance décisionnelle, appelée Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Cette commission est chargée de valider le PPS, élaboré en amont par une Équipe pluridisciplinaire d'évaluation<sup>4</sup> (EPE).

Placé sous l'autorité d'un ou de plusieurs IEN-ASH<sup>5</sup>, l'enseignant référent est la « cheville ouvrière » (MEN, 2006, p.13) du dispositif de la loi de 2005. Situé à l'interface entre les partenaires de « terrain » et ceux de la MDPH, il joue un rôle de personne-ressource (circulaire du 17 août 2006, § 4.2.1) et devient l'interlocuteur de toutes les parties prenantes du projet de scolarisation de l'élève handicapé.

## 2. Cadre théorique

Cette recherche se situe dans le champ de la sociologie des groupes professionnels. Ces groupes sont définis comme « des ensembles de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisés par une légitimité symbolique » (Demazière & Gadéa, 2009, p.20). Cependant, le nom n'est qu'une façade du groupe professionnel et constitue simplement son marqueur minimal qui confère à ses membres un sentiment d'appartenance (Strauss & al., 1963). Il ne correspond pas pour autant à la figure achevée du groupe, tant ce dernier est « indissociable de dynamiques professionnelles qui le forment, le déforment, le transforment » (Demazière & Gadéa, 2009, p.438). Les groupes professionnels, loin d'être définitivement stables, sont « confrontés à des enjeux de délimitation de leurs attributions, à des recompositions de leurs savoirs, à des modulations de leurs faisceaux de tâches, à des réorientations de leurs stratégies collectives, autant de processus qui interrogent leur identité, leur pérennité, leur devenir » (Demazière & Gadéa, 2009, p.435-436).

Dans cette perspective, la professionnalisation d'un groupe « se joue au cœur même du travail, dans les échanges entre des travailleurs cherchant à contrôler les contours de leur travail » (Demazière & Le Lidec, 2014, p.16). Le processus de professionnalisation peut alors s'envisager comme « une incessante redéfinition des frontières » d'un territoire professionnel (Vezinat, 2012, p.17), dont les limites sont fluctuantes et dépendent des environnements de travail. Dès lors, il est possible de considérer « l'environnement avec lequel interagit un individu [comme étant] décomposable en relations diversement récurrentes et prévisibles. Et l'activité elle-même est décomposable en un ensemble de tâches et de compétences qui leur sont associées : ces tâches et leurs interactions sont différemment sollicitées selon l'environnement où elles s'exercent ». (Menger, 2014)

En cohérence théorique avec ce courant sociologique, nous avons cartographié le « territoire des tâches » des enseignants référents (Abbott, 1988). Afin de réaliser cette cartographie dans un cadre élargi à l'ensemble des représentants de ce groupe professionnel, nous avons envisagé une analyse du travail axée autour de la circulation des prescriptions (Denis, 2007). Pour ce faire, nous avons considéré les textes qui encadrent la fonction d'enseignant référent non pas comme des règles abstraites « gravées dans le marbre » (Denis, 2007, p.502), mais comme une ressource pour l'action. Envisager ces prescriptions de manière dynamique a offert la possibilité d'entrevoir des marges de manœuvre possibles pour les enseignants référents. Prendre en compte ces marges de manœuvre a ensuite permis d'isoler les « éléments de routine » (Menger, 2013, p.234) du travail d'enseignant référent. Les routines, telles que nous les envisageons, renvoient à l'idée de « schèmes standardisés d'action » (Strauss, 1994, p.354) et permettent une

<sup>4</sup> L'EPE est composée de professionnels ayant des compétences pédagogiques, médicales, paramédicales, psychologiques et dans le domaine du travail social.

<sup>5</sup> IEN-ASH : Inspecteur de l'Éducation nationale pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés.

« stabilisation de l'interprétation des règles » (Reynaud, 2001, p.54). Pour les travailleurs, les routines sont donc indispensables et ont une valeur protectrice : « il faut [en effet] maintenir une intensité de pratique suffisante, et donc entretenir une virtuosité de routine, pour diminuer les risques d'erreur » (Menger, 2014). Dans notre recherche, les routines de travail ont été discriminées à partir d'une ethnographie. Suite à cette entrée ethnographique, nous avons esquissé le portrait d'un « enseignant référent générique » qui a servi de patron à la construction de notre questionnaire.

### 3. Éléments méthodologiques : de l'ethnographie à l'enquête par questionnaire

Dans cette partie, nous déroulons chronologiquement le fil de notre cheminement méthodologique, fruit d'une démarche inductive. Il s'agit d'explicitier les différentes étapes qui ont balisé le passage graduel d'une ethnographie exploratoire (étape 1), menée auprès d'un enseignant référent, à la construction du questionnaire (étape 3). À l'issue de l'exposé de ces étapes, nous présentons les caractéristiques principales de notre questionnaire.

Figure 1 - Dispositif d'enquête pluridimensionnel

Étape 1	Ethnographie	Entre novembre 2010 et avril 2011
Étape 2	Entretiens semi-directifs Analyse des prescriptions descendantes	Entre avril 2011 et janvier 2013
Étape 3	Questionnaire	Entre septembre 2012 et janvier 2013

#### ■ Trois étapes

Le dispositif d'enquête repose sur une ethnographie, menée pendant six mois auprès d'un enseignant référent expérimenté (en poste depuis cinq ans). Cette ethnographie avait une vocation exploratoire : elle a permis de « pénétrer, physiquement et écologiquement, dans le périmètre des interactions » (Goffman, 1974, p.125) entre l'enseignant référent et les partenaires concernés par la scolarisation des élèves handicapés. Au cours de celle-ci, la rencontre d'un deuxième enseignant référent a été déterminante non seulement pour pouvoir apprécier une mise en acte parfois différente du travail, mais plus encore pour envisager une analyse du travail dans un cadre élargi. Dès lors, il fallait nous éloigner de la tentation d'une totalisation monographique (Dodier & Bazsander, 1997), laquelle aurait restreint notre analyse aux seuls lieux et aux seules conditions dans lesquels un enseignant référent organisait son activité et (inter)agissait avec les différents partenaires.

Dans une perspective proche de l'ethnographie combinatoire (Dodier & Bazsanger, 1997), nous avons alors effectué une analyse secondaire de l'ethnographie initiale. S'inspirant de la théorie sociologique de l'action (Glaser & Strauss, 1967), l'ethnographie combinatoire considère que les acteurs sociaux sont traversés par de multiples logiques et peuvent alors être engagés dans différents régimes d'action. Au sein d'un groupe professionnel, cela présuppose que les acteurs partagent un fonds de compétences mutuelles et qu'ils disposent de ressources disponibles pour agir, parfois différemment, en fonction des contraintes situationnelles. Afin de dresser un inventaire des actions possibles, l'observateur est donc tenu à une « exigence d'ouverture », c'est-à-dire « à la découverte des repères et des outils que les personnes mobilisent d'elles-mêmes dans leurs activités, pour interagir avec d'autres individus » (Dodier & Bazsander, 1997, p.39).

Dans le cadre de notre recherche, l'élaboration de cet inventaire des actions possibles a été complétée, d'une part, par l'analyse des « prescriptions descendantes » (Six, 1999), c'est-à-dire les textes juridiques et les prescriptions départementales définissant les missions des enseignants référents et, d'autre part, par des entretiens semi-directifs, réalisés entre 2011 et 2013. Ces derniers ont été menés auprès de vingt enseignants référents (E1 à E20), issus de sept départements différents. Ils ont permis de recueillir le discours de ces praticiens sur le sens et sur les conditions de leur activité. Placés sous un angle compréhensif, ils avaient pour finalité d'améliorer la conception du questionnaire, de façon à proposer des questions qui puissent à la fois être intelligibles pour l'ensemble des enquêtés, mais qui permettent aussi de discriminer des pratiques. Au final, les entretiens ont aidé à ajuster le portrait de l'enseignant référent générique en dressant un inventaire des possibles de l'activité qui tient compte de certaines spécificités territoriales. Les caractéristiques (âge, sexe, expériences antérieures) ainsi que le nombre de dossiers d'élèves de chaque interviewé sont regroupés dans un tableau qui figure en annexes de l'article (Tableau 1). Au terme de cette deuxième étape, nous avons pu dégager un « cœur de l'activité » ordonné autour de la mise en œuvre des ESS et circonscrire des modalités complémentaires d'activité non définies par le législateur.

La troisième étape correspond à la construction du questionnaire, point d'orgue de notre travail de terrain. L'ambition première de celui-ci est d'illustrer quantitativement la manière dont les enseignants référents gèrent leurs ESS. En cela, il rend compte de l'activité déclarée par les enquêtés et s'intéresse à la « prescription ordinaire » (Denis, 2007), c'est-à-dire à la manière dont ils traduisent *in situ* les textes juridiques encadrant l'organisation de ces équipes. Le questionnaire vise également à mettre en évidence les déterminants les plus significatifs de la fréquence des programmations d'ESS. Parmi ces déterminants, il s'agit de spécifier des questions non seulement sur le profil des répondants (âge, sexe, expériences professionnelles antérieures), mais aussi sur les caractéristiques de leur secteur d'intervention. Ces caractéristiques englobent les différents environnements de travail, aussi bien humains (rapports avec les partenaires) que matériels (localisation du bureau, instruments de travail, nombre de dossiers, diversité des équipements spécialisés).

#### ■ **Présentation du questionnaire**

Le questionnaire a été adressé au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2012-2013 à l'ensemble des 1578 enseignants référents. L'échantillon recueilli (N=496) est représentatif de la population mère, notamment en termes de répartition des sexes, de localisation des bureaux et de taux d'équipements spécialisés par département. Ce taux de répondants, qui correspond à quasiment un tiers de l'effectif du corps des enseignants référents, nous paraît être un indice de l'intérêt de ces professionnels à rendre compte de leur activité.

Ce questionnaire comprend 93 items qui ont fait l'objet d'un traitement exhaustif dans le cadre de notre thèse (Laville, 2016a). Ne sont présentés ici que les items permettant de circonscrire les éléments prégnants du « cœur de l'activité ». Les questions retenues sont classées en trois catégories. Le traitement statistique des données a été réalisé avec le logiciel *Excel*. Les tris à plat donnent les résultats globaux pour chaque modalité de réponse. Les tris croisés mettent en relation les trois catégories de questions. L'analyse des corrélations est complétée par le calcul de la probabilité du  $\chi^2$  ( $\alpha < 0,05$  indique une dépendance significative).

*La première catégorie de questions s'attache aux profils des répondants. Il s'agit d'indicateurs sociodémographiques et professionnels (annexes, Tableau 2). L'échantillon est majoritairement constitué de femmes (71%). L'âge médian est de 51 ans. La plupart des enseignants sont issus du premier degré qui a une culture professionnelle du « spécial » (Crouzier, 2006) plus développée que le second degré<sup>6</sup>. La quasi-totalité des enquêtés possède un certificat de spécialisation (96%).*

<sup>6</sup> La première certification spécialisée des enseignants du secondaire n'a été créée qu'en 2004.

La deuxième catégorie comprend des questions relatives aux « prescriptions remontantes » (Six, 1999), c'est-à-dire aux variables en lien avec les contextes de travail des enquêtés (de Singly, 1992). Ces questions sont divisées en variables matérielles et relationnelles (annexes, Tableau 3 et Figure 5).

- Les variables matérielles concernent les caractéristiques géographiques des secteurs d'intervention et les outils de travail : 68% des enquêtés ont un bureau situé dans un établissement du second degré, conformément à la circulaire du 17 août 2006 qui précise que les enseignants référents « sont de préférence installés dans un collège » (§ 4.5.3).

Le nombre moyen de dossiers est de 195, mais leur répartition est disparate (Figure 4). Les interviewés révèlent que ce nombre de dossiers a des répercussions sur la qualité de leur travail : « [Dans un autre département], j'ai eu un référent au téléphone. Il avait 80 dossiers et faisait 3 réunions par an. Moi, avec 220 dossiers, ce n'est pas du suivi : c'est un constat ». (E1)

Figure 4 - Répartition du nombre de dossiers

Nombre de dossiers	Nombre de répondants
Plus de 500	1
Entre 451 et 500	1
Entre 401 et 450	1
Entre 351 et 400	2
Entre 301 et 350	14
Entre 251 et 300	43
Entre 201 et 250	138
Entre 151 et 200	195
Entre 101 et 150	87
Entre 51 et 100	13
Moins de 51	1
<i>Total</i>	<i>496</i>

Une majorité d'enquêtés possède, sur son secteur d'intervention, des dossiers d'élèves scolarisés dans des établissements médico-sociaux (85%) et dans des hôpitaux de jour (81%). La taille des secteurs diffère également (annexes, Tableau 3). Cette disparité génère des déplacements plus ou moins importants, ce qui modère en retour l'activité, notamment au niveau de la programmation des ESS : « Mon secteur est petit. Regrouper les ESS n'est pas une chose où je vais être pointilleux, contrairement à mes collègues qui font de la route ». (E11)

42% des répondants travaillent avec un téléphone portable professionnel. Posséder un téléphone portable professionnel permet d'être joignable à tout moment : « On agit d'emblée pour rappeler les partenaires. Ça m'a permis, quand mon fils était malade, de travailler à la maison ». (E19)

- Les variables relationnelles rapportent l'intensité des contacts avec les partenaires. Concernant les partenaires hors de l'Éducation nationale, 86% des répondants ont des contacts importants avec la MDPH, contre 73% de contacts importants avec les parents et 60% avec les soignants. Au niveau de l'Éducation nationale, 51% des répondants ont des contacts importants avec les IEN du premier degré, contre 71% avec les IEN-ASH (dont les missions sont transversales à tous les niveaux de la scolarité des élèves handicapés). Les rapports entretenus avec les IEN-ASH sont positifs pour 85% des répondants. Ces inspecteurs doivent d'ailleurs réunir « les enseignants référents au moins deux fois par an » afin de veiller « à l'harmonisation

départementale de leur fonctionnement » (circulaire du 17 août 2006, § 4.4). La qualité de ces rapports covarie avec le nombre de réunions : 87% des répondants entretiennent des rapports positifs avec les IEN-ASH qui programment plus de sept réunions par an, ce taux descendant à 74% de rapports positifs avec ceux qui programment moins de trois réunions par an ( $\alpha=9,89E-03$ ).

La *troisième catégorie* comporte des questions en lien avec la programmation des ESS. Le contenu de ces questions résulte des deux premières étapes de notre méthodologie : l'ethnographie d'une part, l'analyse des entretiens et des « prescriptions descendantes », d'autre part.

## 4. Résultats d'enquête

Nos résultats offrent une topographie de l'activité des enseignants référents, depuis son cœur (mise en œuvre des ESS) jusqu'à sa périphérie (activité complémentaire). En outre, ils rendent compte des déterminants qui modulent l'organisation des ESS. Les entretiens viennent illustrer certains de ces résultats.

### ■ Le cœur de l'activité

La mise en œuvre des ESS constitue l'une « des tâches-clés » (MEN, 2008, p.14) des enseignants référents. Ces derniers doivent organiser pour chaque élève handicapé de leur secteur au moins une ESS par an (circulaire du 17 août 2006, § 2.3).

Déclinée sous forme de compétences, cette organisation des ESS peut se résumer comme suit :

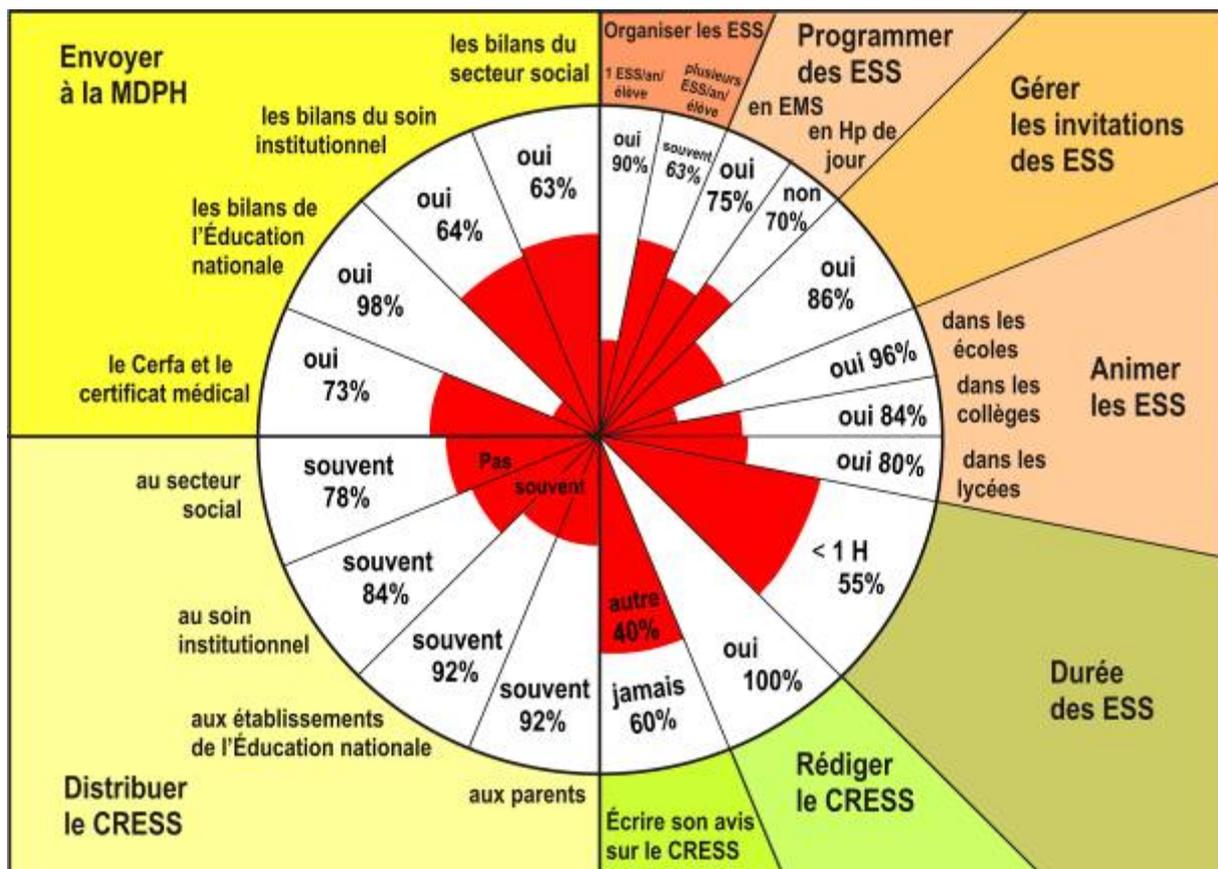
1. inviter les partenaires qui s'occupent de l'élève handicapé ;
2. animer l'ESS ;
3. écrire le Compte-rendu d'ESS (CRESS) ;
4. assurer la diffusion du CRESS auprès des partenaires ;
5. récupérer les documents (bilans des professionnels, la liasse Cerfa<sup>7</sup>, le certificat médical) et les transmettre à la MDPH.

Ce « cœur de l'activité » est balisé à l'identique sur les sites des Directions des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN). Néanmoins, comme l'explique l'un d'entre eux, les missions des enseignants référents sont abordées « de manière suffisamment exhaustive pour faire apparaître l'ampleur de la tâche et suffisamment vague pour laisser la place à l'inventivité et à l'initiative de ce récent professionnel » (Vilar, 2011, p.79). À cet égard, les résultats du questionnaire mettent en évidence des mises en œuvre différentes qui sont la trace des styles de travail et des marges de manœuvre des enseignants référents.

La figure 2 ci-après propose un focus sur ce cœur. Celui-ci est découpé en neuf quartiers : ils correspondent à autant d'éléments qui le constituent. Ce schéma vise à quantifier statistiquement ses modalités de réalisation. Les modalités minimales sont représentées en rouge, les maximales en blanc.

<sup>7</sup> La liasse Cerfa est un document national qui correspond au « formulaire de demande(s) auprès de la MDPH » que le jeune handicapé (et/ou son représentant légal) doit remplir avant chaque ESS.

Figure 2 - Présentation détaillée du cœur de l'activité des enseignants référents



Remarques :

Les taux de réponse des modalités minimales (en rouge sur le schéma) ne sont pas indiqués : ces taux sont complémentaires des taux de réponse des modalités maximales.

Pour la durée des ESS, les taux en rouge correspondent aux intitulés « ≥ 1H ».

Les enseignants référents qui ne travaillent pas avec un des groupes professionnels ont été soustraits.

La totalité des répondants affirme rédiger un CRESS. 88% des enquêtés disent utiliser ensuite une feuille modèle de CRESS, commune à tous les enseignants référents de leur département. Enfin, 60% précisent qu'ils n'écrivent jamais leur avis sur le compte-rendu. Signalons que ce pan de l'activité a évolué depuis notre enquête, suite à la mise en œuvre du Geva-sco (Meziani & al., 2016), nouvel outil national qui supplante les CRESS, et qui est aujourd'hui obligatoire dans le cadre d'une demande MDPH (arrêté du 6 février 2015). Un manuel d'utilisation précise que l'enseignant référent en ESS « finalise la rédaction du Geva-sco » (DGESCO & CNSA, 2016, p.5).

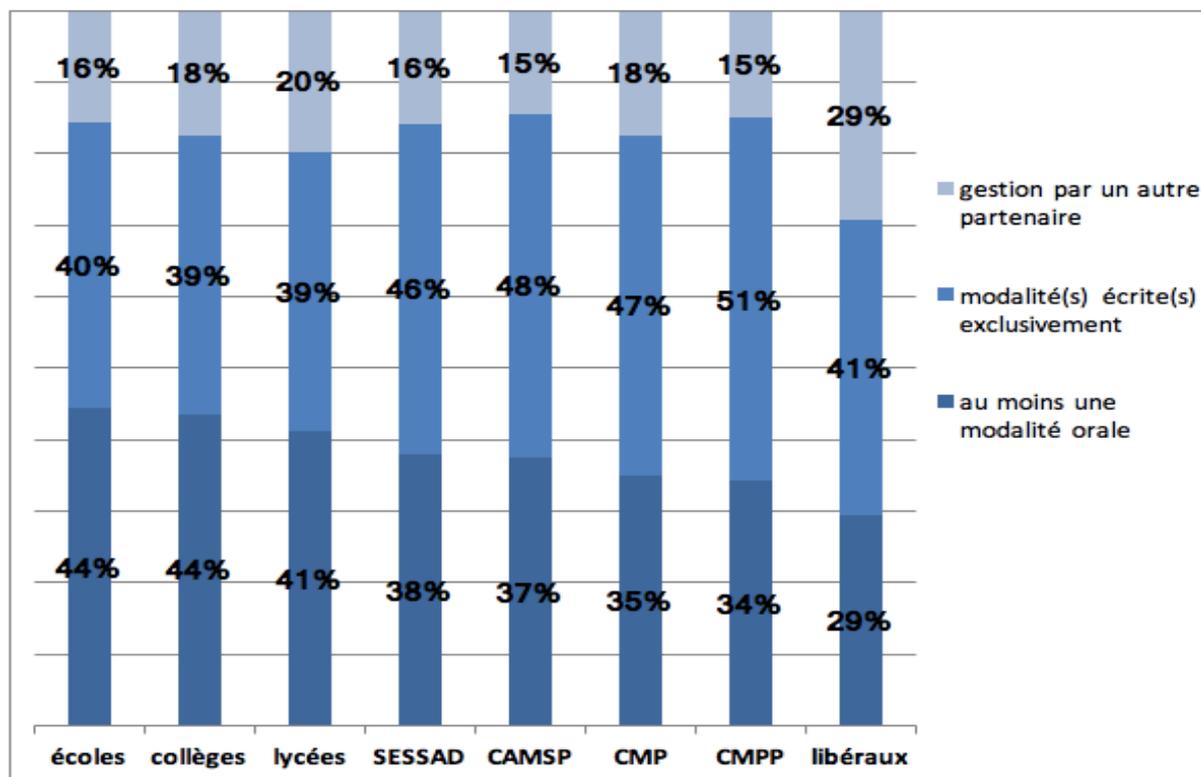
La réalisation des autres pans de ce cœur n'est pas homogène. Pour les bilans par exemple, une très large majorité des répondants envoie ceux de l'Éducation nationale à la MDPH. Ce taux avoisine les 73% pour les liasses Cerfa et le certificat médical, et descend à 64% pour les bilans des professionnels du soin institutionnel<sup>8</sup>.

L'analyse des « prescriptions descendantes » indique que l'encadrement hiérarchique de certaines modalités de réalisation de ce cœur reste parfois non précisé. Par exemple, nous

<sup>8</sup> Le soin institutionnel, tel que nous le désignons dans cette enquête, correspond au milieu sanitaire (CMP) et aux structures médico-sociales (CMPP, CAMSP) dérogatoires par rapport à la législation du handicap.

n'avons trouvé aucune indication sur les modalités pour inviter les partenaires aux ESS. Le questionnaire met en évidence l'utilisation de routines opératoires différentes concernant la gestion des invitations (Figure 3). Il en est de même pour la durée moyenne des ESS qui n'est pas identique (Figure 2).

Figure 3 - Routines opératoires d'invitation selon le type de partenaires



Sigles :

SESSAD : Service d'Éducation spéciale et de soins à domicile

CAMSP : Centre d'action médico-social précoce

CMPP : Centre médico-psycho-pédagogique

CMP : Centre médico-psychologique

Enfin, si l'on se focalise sur la programmation des ESS, les tris à plat signalent une césure importante suivant le lieu de scolarisation des élèves handicapés : 90% des enquêtés organisent au moins une ESS annuelle par élève scolarisé en milieu ordinaire, contre 75% pour les élèves des établissements du secteur médico-social<sup>9</sup>, et seulement 30% pour les élèves qui bénéficient d'un temps de scolarisation à l'hôpital de jour. Ces données statistiques font écho avec les déclarations des enseignants référents recueillies en entretiens. Programmer une ESS chaque année reste encore difficile à établir pour les élèves scolarisés à temps plein dans un Établissement médico-social (EMS). Seuls trois d'entre eux parviennent à le faire (E4, E14 et E18). Dans certains départements, la non-organisation d'ESS pour les élèves scolarisés à l'interne en EMS semble d'ailleurs être une pratique commune à tous les enseignants référents : « Ce qui a été décidé, c'est qu'on les laissait gérer les gamins à temps complet chez eux. Ceux qui sont à cheval entre l'EMS et l'Éducation nationale, c'est moi ». (E5)

En ce qui concerne les hôpitaux de jour, certains enfants ou adolescents malades bénéficient d'un temps de scolarisation dans ces établissements. Cependant, comme le précise l'interviewée

<sup>9</sup> Il existe, de manière quantitativement marginale (trois départements en 2012), des enseignants référents exclusivement chargés du suivi des élèves scolarisés en EMS.

E12, l'accueil des jeunes se fait « dans le cadre de soins mais ne passe pas par la MDPH ». Dans la continuité de la loi en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, celle de 2005 a reconduit les prérogatives du secteur sanitaire qui l'exemptent des décisions promulguées par les dispositifs technico-administratifs (en l'occurrence les MDPH). Quoi qu'il en soit, la tenue d'ESS pour les patients scolarisés en hôpital de jour reste compliquée à organiser. Dans certaines situations, la présence de l'enseignant référent est difficilement acceptée par les soignants et fait apparaître des tensions axées autour de « la dialectique conflictuelle entre le handicap et la maladie mentale » (Liberman, 1988/2015, p.71). On touche peut-être ici au cœur de l'identité professionnelle du pédopsychiatre : s'il accepte de « jouer le jeu » en participant (lui ou ses collègues soignants) aux ESS en milieu scolaire, en revanche, il refuse les tendances monopolistiques de l'Éducation nationale, surtout lorsque celle-ci cherche à s'étendre au-delà de ses propres équipements. Les rivalités au niveau des frontières d'intervention, entre soin et éducation, sont alors exacerbées, comme l'illustre l'extrait ci-après :

« E17 : Les années passées, c'était bizarre. Il y a des unités d'enseignement à l'intérieur pour des enfants peu scolarisés : ça peut être trente minutes par jour. Notre IEN-ASH a décidé qu'on arrêtaient les ESS [là-bas] car il y avait un problème, je pense, de rivalités. L'hôpital de jour, on y rentre sur décision du psychiatre, on est sur du thérapeutique pur.

Interviewer : Pour ces ESS, le médecin vous sollicitait ?

E17 : Même pas ! Le médecin ne comprenait pas ce que je faisais là. »

#### ■ **L'activité complémentaire**

Certains pans de l'activité sont traduits inégalement suivant les territoires (Laville, 2014). L'étude des sites Web de l'Éducation nationale conforte ce constat et permet de circonscrire des modalités complémentaires d'activité non définies par le législateur. Celles-ci engendrent des positionnements distincts en fonction des départements et ouvrent la voie à des élargissements du « territoire des tâches » des enseignants référents. Nous avons relevé trois pans d'activité complémentaire qui sont traduits différemment :

##### • *Positionnement lors de certaines Équipes éducatives (EE)*

L'EE est définie par l'article D321-16 du Code de l'éducation. Elle est réunie « chaque fois que l'examen de la situation d'un élève l'exige, qu'il s'agisse de l'efficacité scolaire, de l'assiduité ou du comportement ». Elle comprend les mêmes partenaires potentiels que ceux réunis lors d'une ESS. Si le personnel enseignant « souhaite qu'un PPS soit élaboré pour un élève, le directeur de l'école propose [au représentant légal de l'élève] de s'informer des aides qui peuvent être apportées auprès de l'enseignant référent » (décret du 30 décembre 2005, article 5). Néanmoins, les textes législatifs ne précisent pas si la présence de l'enseignant référent est obligatoire.

Les documents consultés sur la toile permettent de dégager trois tendances chez ces professionnels (annexes, Tableau 4). Suivant les départements, soit ils ne participent à aucune EE, soit ils doivent participer à certaines. Une troisième tendance signale que cette participation reste à la libre appréciation des enseignants référents. L'analyse des entretiens précise que ce positionnement peut changer d'une année sur l'autre et qu'il est même parfois non encadré au niveau départemental.

##### • *Positionnement en EPE*

L'enseignant référent « peut être invité à participer à [des EPE] si nécessaire » (circulaire du 17 août 2006, § 3.3.2). En revanche, sa participation systématique n'est signalée dans aucun texte officiel. Ce positionnement est traduit différemment suivant les territoires et peut même être fluctuant d'une année sur l'autre. À cet égard, Sylvie Goasdoué (2011, p.50) signale que la présence des enseignants référents aux EPE dans le département du Val-d'Oise – jusqu'alors de

mise – est amenée à disparaître à la rentrée 2012, « l'IEN-ASH estimant, qu'ils n'ont pas à défendre leurs dossiers en EPE ».

- *Positionnement vis-à-vis des auxiliaires de vie scolaire*

Comme le rappelle l'interviewée E19, « quand on lit les textes, les enseignants référents n'ont pas à chapeauter les AVS ». Pourtant, certains sites officiels mentionnent leur participation dans la formation des AVS. Il en est de même pour le recrutement. Un diaporama de 2009, publié sur un site des Alpes de Haute-Provence, étend d'ailleurs considérablement le rôle de l'enseignant référent puisque ce dernier « réceptionne, sélectionne les CV, [puis] organise et participe à l'entretien d'embauche des AVS »<sup>10</sup>.

- **Les facteurs de variations sur la fréquence des programmations d'ESS**

Dans cette section, nous apprécions quels sont les déterminants qui influent le plus sur la programmation des ESS en milieu spécialisé (EMS et hôpitaux de jour) d'une part, et en milieu ordinaire (Éducation nationale) d'autre part.

- *ESS hors des équipements de l'Éducation nationale*

Au vu des tris croisés effectués, seul le taux de programmation d'ESS dans les hôpitaux de jour covarie avec l'expérience antérieure, en qualité d'enseignant, dans les mondes du soin : 40% des enseignants référents ayant travaillé dans le secteur médico-social et/ou dans le milieu sanitaire, organisent des ESS en hôpitaux de jour, contre seulement 26% pour les autres ( $\alpha=5,49E-03$ ).

- *ESS en milieu ordinaire*

Pour la programmation d'au moins une ESS annuelle par élève, un premier facteur signale que le taux de programmation est d'autant plus élevé que les taux de présence des professionnels des CMP et CMPP aux ESS sont importants : 91% des répondants organisent une ESS par an par élève quand le taux de présence des CMP est important, contre 83% quand ce taux est faible ( $\alpha=2,50E-02$ ). Ce pourcentage s'élève à 92% quand le taux de présence des CMPP est élevé, contre 84% quand celui-ci est faible ( $\alpha=1,01E-02$ ).

Le sexe des enseignants référents et le nombre de dossiers sont deux facteurs supplémentaires qui covarient avec l'organisation annuelle d'au moins une ESS par élève :

- le taux de femmes qui parvient à réaliser cette activité est légèrement supérieur à celui des hommes (92% pour les femmes, contre 86% pour les hommes). Ce tri croisé doit être relativisé, les résultats aux tests du  $\chi^2$  n'étant pas loin du seuil de signification ( $\alpha=0,040$ ) ;
- organiser une ESS annuelle par élève apparaît plus difficile quand le nombre de dossiers est important : 96% des répondants qui ont moins de 150 dossiers parviennent à réaliser cette activité, contre 74% pour ceux qui ont plus de 250 dossiers ( $\alpha=1,01E-04$ ).

Les entretiens confirment l'influence du nombre de dossiers sur la fréquence des programmations. Face à l'augmentation de ses dossiers, l'enseignant référent E15 se demande s'il sera en mesure de « remplir cette exigence l'an prochain ». La non-organisation d'ESS annuelle concerne des situations quantitativement marginales et qui ne nécessitent pas d'adaptations particulières de la part de l'école. De manière générale, « quand le PPS roule, je n'en fais pas une par an s'il n'y a pas de demande particulière », rapporte l'interviewée E12. « Souvent, c'est une allocation pour un remboursement en psychomotricité, mais il n'y a pas de

<sup>10</sup> ASH 04 (2009), « L'Enseignant Référent. Son rôle, ses missions », En ligne <http://www.pedagogie04.ac-aix-marseille.fr>, consulté le 2 mars 2017.

souci à l'école », précise sa collègue E14. En revanche, pour des « situations difficiles » (E4 et E7) voire « conflictuelles » (E10), plusieurs ESS peuvent être programmées. Comme le rapporte l'interviewée E6, il peut s'agir de relations « tendues avec certains profs et des familles ». Les enseignants référents endossent alors un rôle de médiateur qui vise « à apaiser une situation » (E9), puis à « régler les problèmes au plus vite » (E17).

### Discussion-Conclusion

Dans cette étude, nous avons considéré la fonction d'enseignant référent comme un groupe professionnel engagé dans une activité de coordination des parcours de scolarisation des élèves handicapés, à la fois légitime sur le plan institutionnel, mais également soumis à une variété de contextes de travail, qu'ils soient matériels ou relationnels.

Le cadre théorique de la sociologie des groupes professionnels nous a conduit à nous intéresser au contenu du travail des enseignants référents et a permis de cartographier leur activité. Ainsi l'organisation des ESS se présente-t-elle comme l'élément indissociable de cette fonction. Ce « cœur de l'activité » est bien encadré par les textes officiels. En assurant un lien constant entre les différents partenaires, les enseignants référents favorisent, par l'entremise des ESS, l'articulation entre les actions conduites par les équipes pédagogiques et celles du soin. La mise en lumière de ce « cœur de l'activité » atteste de leur rôle incontournable dans le suivi des parcours. De ce point de vue, ils apparaissent comme la pierre angulaire du dispositif de la loi de 2005 et constituent un maillon important de l'éducation inclusive, permettant d'assurer la continuité des parcours des jeunes handicapés tout au long de leur scolarité.

L'analyse de la « prescription ordinaire » a mis en évidence la mobilisation de routines de travail qui sont parfois différentes. Certaines tâches restent soumises à la discrétion des enseignants référents qui ont la possibilité de choisir le mode opératoire qui leur convient pour organiser leurs ESS. En outre, nous avons montré que si l'activité complémentaire n'est pas encadrée au niveau national, elle l'est au niveau départemental, occasionnant des périmètres d'intervention à géométrie variable. Ces dissemblances soulignent la place prépondérante des prescriptions départementales dans l'élaboration du territoire professionnel des enseignants référents. Aussi la construction de ce territoire semble-t-elle s'opérer à l'articulation descendant/remontant au niveau départemental. À cet égard, les IEN-ASH constituent un relais prescriptif important : le questionnaire indique que des réunions organisées régulièrement par les IEN-ASH déterminent positivement la qualité des rapports que les enseignants référents entretiennent avec eux. Ces réunions favorisent vraisemblablement la consolidation d'un cadre commun de conduites pour les enseignants référents d'un même département.

Cependant, pour certains pans de l'activité, l'évolution des prescriptions (changements de positionnements en EE et en EPE) témoigne des difficultés à stabiliser des pratiques. Ces éléments constituent la trace d'une fonction qui se cherche encore et dont la professionnalisation semble inachevée. En témoigne un rapport interministériel de 2012 qui suggère de « conforter le rôle central [des enseignants référents] à travers une formation spécifique et une définition plus précise de leurs missions et de leurs statuts » (Amara & al., 2012, p.31). L'importance des dispositifs d'accompagnement est d'ailleurs soulignée par Thérèse Perez-Roux (2015, p.16) : ils permettent localement de « co-construire, sur la base de situations emblématiques (partagées) » de nouvelles postures professionnelles. À cet égard, le nouveau Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), mis en œuvre depuis la rentrée scolaire 2017, propose un module de professionnalisation pour « exercer comme enseignant référent de scolarisation » (arrêté du 10 février 2017, article 3).

Notre analyse s'est également focalisée sur la fréquence des programmations d'ESS. Les tris à plat ont souligné que cette programmation reste plus complexe à réaliser hors des établissements de l'Éducation nationale. La circulaire de la rentrée 2016 rappelle pourtant qu'une ESS doit se réunir annuellement pour chaque élève scolarisé dans un établissement du secteur

médico-social ou sanitaire : « cette organisation nécessite une coopération renforcée des différents partenaires, visant à opérer régulièrement les ajustements nécessaires [du parcours de scolarisation des élèves] ». Dans un contexte hexagonal où règne encore parfois « une certaine logique de "concurrence" au sujet de la prise en charge des enfants handicapés » (Campion & Debré, 2012, p.63), l'influence des indicateurs professionnels laisse entrevoir une amélioration de la perméabilité entre les mondes du soin et de l'éducation : les résultats statistiques du questionnaire indiquent que les expériences antérieures des enseignants référents dans les structures médicales et/ou médico-sociales facilitent la programmation des ESS dans les hôpitaux de jour. L'hypothèse d'une proximité professionnelle avec les soignants, propice à créer des « conditions d'une culture partagée » (Chauvière & Plaisance, 2008), explique probablement ce constat statistique. Enfin, le nombre de dossiers se révèle être un facteur de modulation important pour la programmation des ESS en milieu ordinaire. Pour 72% des enquêtés, ce nombre a d'ailleurs augmenté par rapport à leur première année d'exercice. Le poids de cette variable constitue un frein pour pouvoir prétendre à une certaine cohérence du parcours de chaque élève handicapé (Laville, 2016b) et s'entrechoque avec la loi du 8 juillet 2013 dont l'ambition est de bâtir une École refondée autour du principe de l'inclusion scolaire de tous les élèves.

## Références

ABBOTT Andrew (1988), *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*, Chicago/Londres, University of Chicago Press.

AMARA Fadela, CARAGLIO Martine, DELAUBIER Jean-Pierre et VIGNERON Huguette (2012), *L'accompagnement des élèves en situation de handicap*, Rapport n°2012-162, Paris, Ministère des Affaires sociales et de la Santé, ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

CALIN Daniel (2006), « Les enseignants référents », *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*, En ligne <http://dcalin.fr/referent.html>, consulté le 2 mars 2017.

CAMPION Claire-Lise et DEBRÉ Isabelle (2012), *Rapport d'information pour le contrôle de l'application de la loi du 11 février 2005*, Rapport sénatorial n°635.

CHAUVIÈRE Michel et PLAISANCE Éric (2008), « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance*, n°27, p.31-44.

CROUZIER Marie-Françoise (2008), « Une école inclusive pour le second degré », *Reliance*, n°21, p.121-125.

DEMAZIÈRE Didier (2008), « L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? », *Formation emploi*, n°101, p.41-54.

DEMAZIÈRE Didier et GADÉA Charles (éds.) (2009), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte.

DEMAZIÈRE Didier et LE LIDEC Patrick (2014), *Les mondes du travail politique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

DENIS Jérôme (2007), « La prescription ordinaire. Circulation et énonciation des règles au travail », *Sociologie du travail*, n°49, p.496-513.

DE SINGLY François (1992), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE ET CAISSE NATIONALE DE SOLIDARITÉ POUR L'AUTONOMIE (2016), *Manuel d'utilisation du Geva-sco*, septembre 2016.

DODIER Nicolas et BASZANGER Isabelle (1997), « Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique », *Revue française de sociologie*, vol.38, p.37-66.

EBERSOLD Serge (2009), « Autour du mot inclusion », *Recherche et formation*, n°61, p.71-81.

- GLASER Barney et STRAUSS Anselm (1967), *The discovery grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine Publishing Company.
- GOASDOUÉ Sylvie (2011), *Enseignant Référent, une nouvelle fonction. Textes et réalités*, Mémoire de Master 2, Université de Cergy Pontoise, En ligne <http://dcalin.fr/referent.html>, consulté le 5 mars 2017.
- GOFFMAN Erving (1974), « On fieldwork », *Journal of Contemporary Ethnography*, vol.XVIII, n°2, p.123-132.
- KOMITES Pénélope (2013), *Rapport du groupe de travail « Professionnaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap »*, ministère de l'Éducation nationale, Ministère des Affaires sociales et de la Santé, avril 2013.
- LAVILLE Matthieu (2014), « De la prescription nationale à sa mise en acte sur le terrain. Analyse de certaines activités de l'enseignant référent », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°65, p.241-258.
- LAVILLE Matthieu (2016a), *L'enseignant référent : une fonction à la croisée des mondes sociaux du handicap*, Thèse de doctorat, Université de Caen Normandie.
- LAVILLE Matthieu (2016b), « Dix ans de droit à la scolarisation en France, quels changements ? Point de vue des enseignants référents », *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, vol.10, n°4, p.327-344.
- LIBERMAN Romain (2015), *Handicap et maladie mentale*, Paris, Presses Universitaires de France (9<sup>e</sup> édition).
- MAZERAU Philippe (2002), *La déficience chez l'enfant entre école et psychiatrie*, Paris, L'Harmattan.
- MAZERAU Philippe (2014), « Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°65, p.21-30.
- MENGER Pierre-Michel (2013), « La dramaturgie sociale du travail. Une conception interactionniste de la stratification », dans Marc Perrenoud (éd.), *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*, Paris, La Découverte, p.207-237.
- MENGER Pierre-Michel (2014), *La différence, la concurrence et la disproportion. Leçon inaugurale prononcée le jeudi 9 janvier 2014*, Paris, Fayard/Collège de France.
- MEZIANI Martial, EBERSOLD Serge, MAYOL Séverine et TOLEDO Roberto (2016), *Les conditions de mise en œuvre du Geva-sco. Usages sociaux d'un outil visant à l'harmonisation de la scolarisation des élèves handicapés*, Suresnes, INS HEA.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008), *Scolariser les élèves handicapés*, Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, Repères Handicap, Centre National de Documentation Pédagogique.
- MUEL-DREYFUS Francine (1983), *Le métier d'éducateur*, Paris, Éditions de Minuit.
- PEREZ-ROUX Thérèse (2015), « Accompagner un changement de fonction à partir d'un dispositif réflexif : l'analyse de pratiques comme lieu d'émergence d'un "genre professionnel" ? », *Questions Vives, Recherches en éducation*, n°24, p.1-20.
- PHILIP Christine et PHILBERT Marie-Christine (éds.) (2009), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°45 (Auxiliaire de vie scolaire, un nouveau métier ?).
- RERS (2015), *Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.
- REYNAUD Bénédicte (2001), « Suivre des règles dans les organisations », *Revue d'économie industrielle*, n°97, p.53-68.
- SIX Francis (1999), *De la prescription à la préparation du travail. Apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du BTP*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Lille 3.
- STIKER Henri-Jacques (2009) « Déspécialisation du spécialisé et spécialisation de l'ordinaire », *Les Carnets de la Persagotière*, n°19, p.1-16.
- STRAUSS Anselm, SCHATZMAN Leonard, BUCHER Rue, EHRLICH Danuta et SABSHIN Melvin (1963), « The hospital audits negotiated order », dans Eliot Freidson (éd.), *The hospital in modern society*, New York, The Free Press, p.147-168.

STRAUSS Anselm (1994), « L'influence réciproque de la routine et de la non-routine dans l'action », dans Pierre-Michel Menger et Jean-Claude Passeron (éds.), *L'Art de la recherche. Essais en l'honneur de Raymonde Moulin*, Paris, La Documentation française, p.351-366.

TARDIF Maurice et LEVASSEUR Louis (2010), *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*, Paris, Presses Universitaires de France.

VALLAUD-BELKACEM Najat et NEUVILLE Ségolène (2016), « Communiqué de presse publié sur le site [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) », En ligne <http://www.education.gouv.fr>, consulté le 3 mars 2017.

VEZINAT Nadège (2012), *Les métamorphoses de la Poste. Professionnalisation des conseillers financiers (1953-2010)*, Paris, Presses Universitaires de France.

VILAR Marie-Paule (2011), « L'enseignant référent : témoignage sur un nouveau métier », *Esquisse*, n°54-55, p.75-92.

Tableau 1 - Caractéristiques des interviewés

Départements	A			B					C		
Entretiens	E1	E2	E5	E6	E10	E11	E12	E13	E4	E8	E9
Année de l'entretien	2011	2011	2012	2012	2012	2012	2012	2012	2011	2012	2012
Sexe	H	F	F	F	F	H	F	F	H	F	F
Age	45 à 50 ans	35 à 40 ans	45 à 50 ans	50 à 55 ans	55 à 60 ans	40 à 45 ans	55 à 60 ans	50 à 55 ans	55 à 60 ans	45 à 50 ans	45 à 50 ans
Origine dans l'Éducation nationale	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	2 <sup>nd</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré	1 <sup>er</sup> degré
Expériences dans l'enseignement spécialisé	RASED*	CLIS**	EMS	RASED	Aucune	Enfants du voyage, CLIS	CLIS, enfants du voyage, RASED	Educatrice spécialisée (hors Éducation nationale)	EMS	RASED	CLIS
Nombre de dossiers	220	240	250	150	230	240	280	200	210	150	140

Départements	D					E		F	G
Entretiens	E7	E15	E16	E17	E18	E3	E14	E19	E20
Année de l'entretien	2012	2012	2012	2012	2012	2011	2012	2013	2013
Sexe	F	H	F	F	F	F	F	F	F
Age	50 à 55 ans	40 à 45 ans	50 à 55 ans	30 à 35 ans	45 à 50 ans	55 à 60 ans	50 à 55 ans	40 à 45 ans	50 à 55 ans
Origine dans l'Éducation nationale	1 <sup>er</sup> degré								
Expériences dans l'enseignement spécialisé	EMS, RASED	EMS, enseignant MDPH	RASED	EMS, ULIS	RASED	CLIS, RASED	CLIS, RASED	RASED	CLIS
Nombre de dossiers	300	260	200	280	240	160	190	125	135

\* RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

\*\* CLIS : Classe pour l'inclusion scolaire.

A compter de la rentrée 2015, elles sont remplacées par des ULIS, déjà en vigueur dans les collèges et lycées.

Tableau 2 - Profils des répondants

		Intitulés des questions	Réponses statistiques	
<b>Indicateurs socio-démographiques</b>	Répartition des âges	Quel est votre âge ?	≤ 45 ans	22%
			entre 46 et 55 ans	59%
	≥ 56 ans		19%	
	Répartition des sexes	Vous êtes...	une femme	71%
			un homme	29%
<b>Indicateurs professionnels</b>	Corps d'origine	Quelle était votre fonction* initiale dans l'Éducation nationale ?	enseignant dans le 1 <sup>er</sup> degré	94%
			enseignant dans le 2 <sup>nd</sup> degré	6%
	Certifications	Etes-vous titulaire d'un certificat de spécialisation ?	oui	96%
			non	3%
			en cours d'obtention	1%
Postes dans l'enseignement spécialisé	Quels sont les postes de l'enseignement spécialisé dans lesquels vous avez déjà travaillé ?	classes spécialisées de l'Éducation nationale exclusivement	Oui	17%
			Non	83%
		rééducateur RASED exclusivement	Oui	23%
			Non	77%
ESMS** et/ou milieu sanitaire non exclusivement	Oui	29%		
	Non	71%		
aucun poste dans l'ASH	Oui	7%		
	Non	93%		

\* Fonction en tant qu'enseignant.

\*\* ESMS : Établissements et services médico-sociaux

Tableau 3 - Variables contextuelles

		Intitulés des questions	Réponses statistiques	
Variables matérielles	Localisation du bureau	Votre bureau se situe dans...	un établissement du 2 <sup>nd</sup> degré	68%
			une école ou une Inspection de l'Éducation nationale	23%
			autre	9%
	Taille du secteur d'intervention	Votre secteur s'étend sur un périmètre de...	< 20 km	38%
			entre 20 et 40 km	29%
			> 40 km	33%
	Nombre de dossiers	Combien de dossiers d'élèves en situation de handicap suivez-vous cette année ?	≤ 150	20%
			entre 151 et 200	39%
			entre 201 et 250	28%
			> 250	13%
Taux de compensations*	Elèves suivis par des SESSAD ?	0 à 25%	67%	
		> 25%	33%	
	Elèves suivis par des CAMSP et CMPP ?	0 à 25%	81%	
> 25%		19%		
Elèves suivis par des CMP ?	0 à 25%	71%		
	> 25%	29%		
Elèves en EMS	Avez-vous des élèves scolarisés en EMS ?	oui	85%	
		non	15%	
Elèves en milieu sanitaire	Avez-vous des élèves scolarisés en Hôpitaux de jour ?	oui	81%	
		non	19%	
Téléphone portable professionnel	Avez-vous un téléphone portable professionnel ?	oui	42%	
		non	58%	
Variables relationnelles	Fréquence des contacts avec les parents	Les contacts sont...	importants	73%
			faibles	27%
	Fréquence des contacts avec la MDPH	Les contacts sont...	importants	86%
			faibles	14%
	Fréquence des contacts avec les professionnels de l'Éducation nationale	Cf. Figure 5		
Fréquence des contacts avec les professionnels du soin institutionnel	Les contacts sont...	importants	60%	
		rares	33%	
		exceptionnels ou inexistants	7%	
Rapports avec les IEN-ASH	Les rapports sont...	positifs	85%	
		corrects	13%	
		négatifs	2%	

\* Les enseignants qui ne connaissent pas les taux de compensation ont été soustraits.

Figure 5 - Fréquence des contacts avec les professionnels de l'Éducation nationale

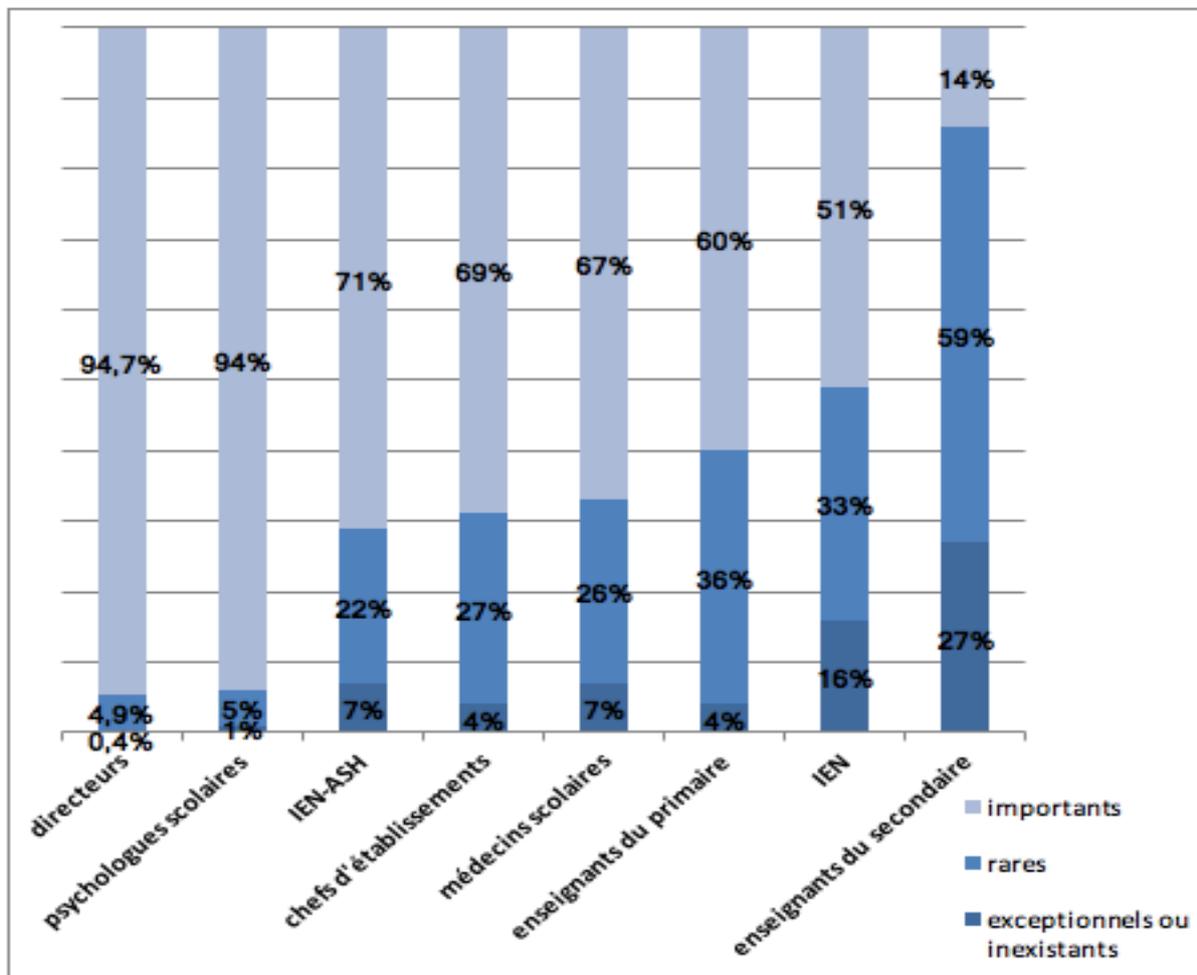


Tableau 4 - Les différents positionnements vis-à-vis des équipes éducatives

Positionnements de l'enseignant référent	Départements	Intitulés et sources sur le Web	Dates
<i>Tendance 1</i> Il participe à certaines équipes éducatives.	06	Site de l'IEN-ASH : rubrique "Scolarisation des élèves-GEVA-SCO"  ASH 06. « Scolarisation des élèves - GEVA-SCO, 2013 », En ligne <a href="http://www.ac-nice.fr/ienash/articles.php?lng=fr&amp;pg=359">http://www.ac-nice.fr/ienash/articles.php?lng=fr&amp;pg=359</a> , consulté le 12 janvier 2014.	Janvier 2013
<i>Tendance 2</i> Il ne participe pas aux équipes éducatives.	63	Site de l'IEN-ASH : rubrique "Scolarisation des élèves handicapés »  ASH 63. « Etapes d'un PPS, 2011 », En ligne <a href="http://pedago.ac-clermont.fr/ash63/IMG/pdf/ETAPES_PPS.pdf">http://pedago.ac-clermont.fr/ash63/IMG/pdf/ETAPES_PPS.pdf</a> , consulté le 5 novembre 2012.	Rentrée 2011
<i>Tendance 3</i> La participation à certaines équipes éducatives reste à son appréciation.	54	Site de l'IEN de Pompey : rubrique "Enseignants référents - Projet Personnalisé de Scolarisation"  IEN de Pompey. « Rôle et missions des enseignants référents », En ligne <a href="http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienpompey/sites/ienpompey/IMG/pdf/Roles_missions_enseignants_referents.pdf">http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienpompey/sites/ienpompey/IMG/pdf/Roles_missions_enseignants_referents.pdf</a> , consulté le 16 novembre 2013.	Juin 2012

# Les nouveaux internats d'éducation prioritaire. Apports et limites de dispositifs pédagogiques contemporains d'accompagnement scolaire

Laurent Lescouarch & Filippo Pirone<sup>1</sup>

## Résumé

*Cet article développe une analyse du modèle pédagogique d'accompagnement scolaire dans les nouveaux internats développés dans le cadre des politiques d'éducation prioritaire. Dans les textes institutionnels, ils sont supposés octroyer un cadre idéal pour des élèves scolairement et culturellement « empêchés » par leur milieu d'origine en permettant une « ré-internalisation » d'activités d'apprentissage qui ont été depuis longtemps dévolues « aux marges » du système scolaire. Nos propos s'appuient sur une étude pédagogique et sociologique des conditions des activités de soutien scolaire et de socialisation au « métier d'élève », ainsi que des manières dont les acteurs les structurent au quotidien. Les résultats de cette étude montrent que ces dispositifs sont caractérisés par les mêmes limites que les dispositifs contemporains d'accompagnement scolaire : peu efficaces en tant qu'espace-temps assurant une continuité entre transmission et apprentissage des savoirs, ils restent majoritairement profitables aux élèves possédant au préalable des dispositions sociocognitives telles que l'autonomie pédagogique et une certaine familiarité avec la forme scolaire.*

L'internat, structure pouvant octroyer au jeune à la fois un cadre scolaire et un cadre de vie, est conçu par les politiques décisionnelles depuis vingt ans comme un modèle pédagogique apte, d'une part, à « ré-internaliser » dans l'institution scolaire une partie de l'accompagnement aux apprentissages, moment clé permettant aux élèves de s'approprier les savoirs et dévolu depuis longtemps à l'extérieur de l'école (Rayou, 2009), et, d'autre part, de remédier aux difficultés des élèves scolarisés dans des réseaux d'éducation prioritaire. En effet, la « revitalisation » institutionnelle récente de l'internat est allée dans le sens d'une consolidation d'orientations des politiques d'éducation prioritaire (PEP) qui depuis les années 1990 appréhendent les difficultés scolaires comme le résultat d'un ensemble de « manques » (affectifs, économiques, sanitaires, culturels, etc.) affectant l'épanouissement et l'intégration sociale d'une partie des jeunes des écoles de la périphérie (van Zanten, 2001).

Ainsi, l'internat est désormais pensé comme un lieu de vie ainsi qu'un espace compensatoire permettant de favoriser les apprentissages, notamment pour des élèves issus de milieux populaires : après avoir développé dans le plan *Espoir banlieue* en 2005 des « Internats de réussite éducative », l'Éducation nationale a valorisé en 2010 un dispositif « Internat d'Excellence » (IE) ciblant un public « motivé, mais dont le potentiel est empêché dans sa réalisation » et se centrant sur le recours à la notion d'excellence comme objectif central des actions. Ainsi, selon les politiques, l'IE devait « permettre à des collégiens, lycéens et étudiants motivés, ne bénéficiant pas d'un environnement propice aux études, d'exprimer tout leur potentiel et de réaliser le parcours scolaire correspondant. »<sup>2</sup>

Transformé en 2013 en « internat de la réussite pour tous » (généralisant la logique pédagogique de l'IE tout en misant sur l'« excellence des internats »), ce dispositif propose une construction pédagogique singulière pour étayer les apprentissages scolaires dans une perspective d'accompagnement.

<sup>1</sup> Laurent Lescouarch, maître de conférences, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF), Université de Rouen. Filippo Pirone, maître de conférences, Laboratoire Cultures Éducation Sociétés (LaCES), Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine.

<sup>2</sup> Internats d'excellence et développement des internats scolaires. Circulaire n°2010-099 du 8-7-2010. Bulletin officiel numéro 29 du 22 juillet 2010.

Dans cet article, nous nous proposons d'analyser certaines des activités mises en place au sein de trois internats (structurés initialement comme des IE) que nous avons étudiés et dont les logiques sont représentatives des nouveaux moyens de compensation scolaire typiques des PEP contemporaines.

Nos analyses s'appuient sur une double approche sociologique et pédagogique.

L'approche sociologique est mobilisée dans un souci de compréhension de l'évolution des systèmes et des politiques scolaires façonnant les dispositifs et leur fonctionnement. Elle permet également d'appréhender la manière dont les acteurs scolaires mobilisent ces dispositifs, contextuellement et de manière différenciée.

Par ailleurs, nous analysons les situations sous l'angle de la recherche pédagogique, en tant que « théorie-pratique de l'action éducative » (Houssaye, 1993) visant à construire une praxis éducative, pour mieux comprendre la modélisation sous-jacente aux actions : les intentions des acteurs et les justifications de leurs pratiques contextualisées, les techniques éducatives mobilisées et la dynamique des interactions. Nous nous intéressons donc aux approches de l'accompagnement scolaire dans ces structures et aux étayages qui y sont proposés pour rendre compte des points d'appui aux apprentissages mais également des limites inhérentes au fonctionnement de la structure.

Cette double focale nous permet de chercher des réponses aux questions suivantes : comment le modèle pédagogique réel, les activités et les apports éducatifs proposés par les nouveaux internats d'éducation prioritaire accompagnent-ils les élèves dans les apprentissages des savoirs ? Dans quelle mesure ces internats s'inscrivent-ils dans un modèle pédagogique centré sur l'accompagnement des élèves et mobilisent-ils différents registres d'apprentissage tous censés leur permettre de réussir scolairement ?

Pour ce faire, nous explorerons dans un premier temps les logiques institutionnelles qui ont contribué à la conception et à la mise en place de ce nouveau modèle d'internats, avant d'examiner les formes d'accompagnement des apprentissages des élèves, à travers une catégorisation des activités qui y sont mises en place.

## 1. Cadre théorique et méthodologique

### ■ « Dispositifs pédagogiques » et « accompagnement scolaire »

Nous appréhendons les dispositifs pédagogiques comme des contextes spatio-temporels stratégiquement planifiés et aménagés, dont les objectifs et les logiques sous-jacentes encadrent et régissent les situations et les pratiques quotidiennes des acteurs qui les investissent. Ils se donnent à voir comme des configurations hétérogènes et complexes qui se cristallisent au sein d'un contexte sociohistorique donné sous forme de synthèse entre les continuités et les ruptures relevant de l'évolution des rapports sociaux et de l'école (Bonnéry, 2009).

Au sein des modes de scolarité contemporains, l'unité spatio-temporelle assurée autrefois par les activités « dans la classe » semble de plus en plus éclatée (Bernstein, 1997) par une montée progressive de dispositifs pédagogiques aux logiques, modalités d'action, espaces et temps divers (Barrère, 2013). Le recours à l'internat dans les politiques de réussite éducative participe de cette diversification des formes d'encadrement et a représenté en ce sens la transposition d'une conception institutionnelle de l'innovation scolaire ré-articulant les différents temps de l'apprentissage. Dans ce cadre, notre focale se polarise plus particulièrement sur les activités scolaires, péri- et extrascolaires se déroulant au sein du modèle « internat » en dehors des cours disciplinaires classiques, autrement dit, les activités d'accompagnement scolaire aux « marges de l'école » (Glasman, 2001).

Par accompagnement scolaire, nous entendons l'ensemble des actions au sein des dispositifs pédagogiques qui visent la réussite scolaire et peuvent passer par de l'aide directe aux apprentissages ou des aides indirectes permettant de construire des compétences utiles au scolaire. L'analyse s'appuie également sur une étude des pratiques permettant de comprendre le modèle pédagogique (Meirieu, 1994) sous-jacent à chaque dispositif en relation à trois dimensions en interaction : un pôle scientifique, relatif aux théorisations des situations éducatives mobilisées par les acteurs, un pôle axiologique ancré sur les valeurs inhérentes à toute entreprise éducative et un pôle praxéologique relatif aux techniques éducatives effectivement mobilisées.

■ ***La redécouverte du modèle de l'internat scolaire... sous un label d'« excellence »***

Identifier un modèle pédagogique, c'est entrer dans la compréhension des liens de cohérence entre les intentions et les actions mais également lire l'implicite d'un dispositif comme l'internat dans sa vocation éducative. Comme l'ont souligné Émile Durkheim (1938) et Antoine Prost (1968), à l'intérieur de l'évolution sociohistorique du système scolaire français, le modèle de l'internat scolaire a historiquement occupé une place centrale. Depuis les Trente Glorieuses, l'internat public a perdu de son intérêt auprès des familles comme moyen de faire accéder leurs enfants aux études secondaires mais, à partir des années 1990, avec la création des « internats-relais », les institutions politiques ont essayé de le relancer dans le cadre d'un nouveau projet politique (Glasman, 2012) aboutissant à diverses tentatives de création d'internats destinés notamment aux publics des PEP.

Cette orientation met en évidence à la fois un amalgame progressif des enjeux liés aux difficultés d'apprentissage avec ceux d'ordre extrascolaire (Lorcerie, 2006) et une focalisation croissante sur l'individu et son histoire personnelle : autrement dit, si auparavant le principal intérêt de l'internat était de rapprocher les jeunes de l'école, cette institution devient aujourd'hui le moyen idéal pour les éloigner d'un milieu d'origine (leur famille, leurs pairs, voire leur établissement scolaire d'affectation) souvent considéré comme la source de leurs difficultés scolaires et développementales, en les affectant dans un lieu potentiellement en mesure à la fois de ré-internaliser le travail d'apprentissage et d'assurer un encadrement scolaire, péri- et extrascolaire.

La fonction d'accompagnement de l'internat devient alors une dimension première et le développement du projet des IE (puis de la réussite) peut être analysé comme un aboutissement de cette évolution : chaque site propose explicitement aux bénéficiaires la constitution d'un cadre de travail et de socialisation pensé comme substitutif à leur environnement social. Les IE ont été ainsi en principe pensés pour un public de « bons » (pas les meilleurs) élèves issus de milieux populaires et des écoles de la périphérie, dont la plupart, malgré des difficultés avec les enjeux de la littératie, seraient plutôt familiers avec les exigences scolaires et initiés au métier d'élève (Perrenoud, 1994). Dans l'esprit des équipes, leur affectation au sein des IE devait leur permettre de trouver un cadre scolaire, où ils pourraient enfin travailler « normalement » et être éduqués loin des désordres scolaires qu'ils avaient subis dans leurs établissements d'origine.

Sur le plan axiologique, ce projet se situe donc dans une perspective d'éducabilité des élèves de milieux populaires pour un accès aux formations d'élite et mobilise des activités pédagogiques perçues comme « innovantes » par les sphères politiques (et par les équipes locales) bien qu'elles soient essentiellement structurées sur des formes d'action relativement usuelles dans les actions d'éducation prioritaire (approche par projets culturels, mobilisation des activités sportives et accompagnement scolaire).

La rhétorique employée dans les textes officiels pour les IE n'était pas neutre (« potentiel », « ambition », « excellence ») et a pu conduire certains établissements à fonctionner essentiellement dans une logique de préparation intensive de leurs élèves à l'intégration d'une « élite méritante » (Glasman & Rayou, 2012). Cependant, du fait du public réellement accueilli qui n'était pas toujours en réussite scolaire à l'entrée dans le dispositif, les établissements que nous avons étudiés se sont inscrits plutôt dans une logique de développement personnel

d'enfants de milieux populaires à « potentiel » qui n'auraient pas un environnement propice au travail scolaire, sans visée élitiste.

La pression sociale forte liée à la réussite scolaire issue à la fois de l'institution et de familles « en demande » a conduit les équipes pédagogiques à investir très fortement les temps périscolaires pour proposer notamment des espaces d'apprentissage formalisés permettant un complément du temps scolaire qui articule trois domaines :

- un accompagnement dans une perspective de compensation sociale vers des pratiques sociales positionnées comme ayant des vertus « éducatives » : les pratiques sportives et culturelles sont ainsi mobilisées pour rendre chaque jeune acteur de son ouverture culturelle (socialisation et construction d'un capital culturel légitime et d'une appétence « omnivore » de la culture : Coulangeon, 2004) ;
- un accompagnement social dans un cadre de vie collective visant le développement d'une socialisation conforme aux attendus scolaires ;
- un accompagnement du travail scolaire dans le cadre d'activités d'étude encadrée à l'internat permettant un soutien scolaire et une socialisation au travail scolaire et au métier d'élève.

Dans cet article, nous ne développerons que les actions d'accompagnement à caractère explicitement scolaire relevant de la troisième dimension ci-dessus et chercherons à les illustrer pour mettre en évidence les limites des pratiques se déroulant au sein de ces nouveaux internats d'éducation prioritaire dans leurs tentatives de s'articuler à d'autres registres de l'apprentissage (Bautier & Rayou, 2013).

#### ■ **Méthodologie et terrains de recherche**

Nos analyses s'inscrivent dans la continuité des résultats de deux recherches interuniversitaires coordonnées par le Centre Alain Savary de l'Institut Français d'Éducation (Glasman & Rayou, 2012 et 2015). La première a été exclusivement centrée sur les IE et la seconde s'est élargie à d'autres types de dispositifs de réussite éducative. L'article s'appuie notamment sur un travail d'enquête conduit au sein de trois sites d'internat dans une perspective ethnographique (Guigue, 2002).

Le premier de ces trois internats, Lully, se situe en Île-de-France et accueille des élèves du secondaire de tout niveau (sauf la sixième) affectés dans cinq lycées-externats et un collège-externat. Le deuxième, Charlemagne, situé en Picardie, fonctionne sur un modèle organisationnel proche avec un lieu d'hébergement construit spécifiquement pour le projet et accueillant des élèves allant de la sixième aux classes préparatoires scolarisés dans quatre établissements proches : deux collèges et deux lycées. Le troisième, Sartre, est une plus petite implantation de Haute-Normandie impliquant initialement un seul collège d'éducation prioritaire avec un élargissement des établissements de scolarisation, suite à la construction de locaux spécifiques.

Le corpus que nous y avons recueilli est constitué principalement par des observations et des entretiens semi-directifs compréhensifs avec des internes, les directeurs, les conseillers principaux d'éducation (CPE), des enseignants et des assistants d'éducation (AED).

Les entretiens visaient à une explicitation de leur conception de l'accompagnement octroyé et une description de leurs actions. Ils nous donnent donc accès aux pratiques déclarées et aux modélisations conceptuelles qui les fondent. En complément, les observations de séances dédiées aux accompagnements scolaires nous ont permis d'accéder aux gestes d'étayage observables, aux types de mobilisation effectués par les acteurs locaux et au fonctionnement concret du dispositif.

## Présentation du corpus de données

	Lully	Charlemagne	Sartre
Entretiens semi-directifs	62 internes ont été interviewés par groupes de deux ou trois.  4 membres de la direction, 4 enseignants et 7 AED ont été interviewés individuellement	15 entretiens individuels avec toutes les catégories d'acteurs de l'établissement (personnels de direction, enseignants, personnels de vie scolaire, assistante sociale et infirmière, préfet des études)	18 entretiens individuels avec toutes les catégories d'acteurs de l'établissement (personnels de direction, enseignants, personnels de vie scolaire, assistante sociale et infirmière, coordonnateur de l'internat),
Observations	32 journées  Ces visites ont fait l'objet de prises de notes lors d'observation libre distancée pour la vie quotidienne et de grilles semi-ouvertes pour les moments d'accompagnement scolaire	6 journées	10 journées

Nous nous sommes particulièrement intéressés à la dimension d'accompagnement scolaire qui est potentiellement un atout de ces dispositifs d'internat. En effet, le modèle de scolarisation centré sur le « processus enseigner » (Houssaye, 1993) qui caractérise l'enseignement secondaire renvoie le travail d'automatisation des apprentissages sur des espaces-temps personnels. L'enjeu est généralement de réinstaurer un cadre dans le registre scolaire permettant de recréer un monde scolaire perçu comme « normal » et dont de nombreux élèves et leurs familles seraient demandeurs. Cela passe par l'organisation de moments spécifiquement dédiés au travail scolaire et par l'aménagement d'un environnement permettant de travailler plus et mieux : travail personnel encadré, espaces de travail individualisé et de remédiation scolaire.

## 2. Un axe majeur du dispositif : le travail personnel encadré

### ■ Une individualisation du travail et des ressources

Le premier axe mobilisé est celui du développement d'aides et d'accompagnement dans la construction des savoirs scolaires. Dans la perspective d'une « normalisation » des conditions de scolarité, le travail personnel des élèves est un axe central du dispositif internat. Il peut se dérouler dans les chambres comme à Sartre ou dans des espaces dédiés (permanences) comme à Charlemagne ou à Lully. L'encadrement de ce travail scolaire repose en grande partie sur des AED dans les locaux scolaires ou à l'internat : leur légitimité pédagogique dans l'accomplissement de cette fonction repose principalement sur le fait que chacun d'entre eux est censé être « expert » d'une ou de plusieurs matières. Le rôle des accompagnateurs (enseignants et AED) dans ces IE implique donc plusieurs dimensions : suivi du travail hors l'école (contrôle des apprentissages) et aides individuelles momentanées pour outiller scolairement et cognitivement les internes (aide aux devoirs).

*« Tous les soirs, je suis censé regarder les carnets de correspondance, voir si les devoirs sont faits, vérifier la préparation du cartable, ce genre de choses [...]. Ensuite, il y a une partie sur le suivi scolaire, où je suis les résultats aussi et j'essaie d'individualiser les aides en fonction des difficultés de chaque élève ». (AED, Sartre)*

Les interactions observées dans les moments de travail en soirée sont centrées essentiellement sur la vérification du travail, l'incitation à faire et, occasionnellement, des explications improvisées. Cependant, des pratiques que nous pourrions relier à des perspectives de

« remédiation » sont présentes. Nous retrouvons ainsi sous diverses appellations à Lully ou à Charlemagne un dispositif de suivi disciplinaire individualisé. Cette catégorie d'actions concerne les moments dans lesquels un interne travaille seul avec un des enseignants participants au dispositif pour réviser des objets concernant sa matière. Il s'agit donc principalement d'un accompagnement individualisé tendant à une mise en relation des registres scolaire et cognitif (Bautier & Rayou, 2013)<sup>3</sup>, qui, décliné sous forme de « permanence », a lieu plusieurs fois par semaine et dont les élèves sont bénéficiaires à leur demande<sup>4</sup>.

L'aide apportée aux élèves emprunte aux outils de la différenciation pédagogique par l'individualisation du travail, comme à Sartre, où un CPE référent de l'internat a conçu des emplois du temps individualisés indiquant les observations du groupe de suivi pédagogique (matières à travailler, leçons à connaître...) qui orientent l'affectation (obligatoire pour certains élèves) dans les activités d'aide aux devoirs encadrés. Cet outil pédagogique témoigne de la tendance à la recherche d'une régulation formative au travers de l'évaluation, ainsi que du fait que ces internats ne se positionnent plus seulement comme un dispositif d'étayages complémentaires au service des apprentissages sur le temps scolaire, mais deviennent des espaces-temps d'apprentissage scolaire en eux-mêmes, avec leurs propres évaluations, enseignements et régulations reproduisant en leur sein les éléments constitutifs de la forme scolaire (Vincent, 1980) : espaces dédiés aux apprentissages, relations asymétriques, transmission, entraînement et évaluation des performances scolaires.

La scolarisation des moments dévolus à l'accompagnement scolaire peut même aboutir comme à Lully<sup>5</sup> à la mise en œuvre de cours « complémentaires », où chaque groupe d'internes, composé selon le niveau de classe, participe à des cours dispensés par les quatre enseignants dédiés dans leurs disciplines respectives (mathématiques, lettres, sciences de la vie et de la terre et anglais) avec des évaluations de régulation.

Ainsi, le cadre du modèle de l'internat semble caractérisé par la création d'une forme d'« établissement bis » qui structure lui-même des contenus scolaires à partir des informations relatives aux résultats des élèves, en cherchant à corréler ces interventions avec la connaissance (souvent peu effective) de ce que font précisément les internes à l'externat pendant les cours matinaux. Pour les sites de Charlemagne et de Sartre, cette dimension « enseignement » des actions est assurée par des AED généralement perçus par les élèves et les enseignants comme des personnels dépourvus de formation pédagogique et didactique.

C'est au sein de cette configuration que nous avons observé une difficulté dans la conduite des interactions d'étayage. Ces dernières portent essentiellement sur des objets de connaissances scolaires vulgarisées dans une interaction de tutelle structurée sur l'enrôlement, le maintien de l'orientation et la signalisation des caractéristiques déterminantes dans l'activité (Bruner, 2003). Sur le plan des formes médiationnelles, une partie de ce type d'interventions relève de ce que nous qualifierons de « pensée magique de l'apprendre » renvoyant les interactions à un triptyque « faire travailler/surveiller/expliciter » pensé comme suffisant pour favoriser les apprentissages.

Ces interventions de vulgarisation s'inscrivent dans des « improvisations peu conscientisées » dont l'impact sur la construction des savoirs apparaît incertain. Nous pouvons prendre comme exemple de cette difficulté une interaction sur le théorème de Pythagore conduite par un AED de Sartre. Après avoir fait réciter à l'élève le théorème, il donne un exercice d'application et une consigne d'action : « Ce que tu vas faire. Tu vas calculer premièrement HOI... ». Face à l'incompréhension manifeste de l'enfant, l'intervenant transforme la situation en équation (qui a du sens pour lui mais non pour l'élève) pour débloquer la situation. Son attitude est compréhensive par rapport à l'erreur et il cherche à développer des explications dans le registre de la vulgarisation. Cependant, les prérequis notionnels de l'élève étant peu stabilisés, l'AED

<sup>3</sup> Pour ces auteurs, le registre cognitif concerne les fonctions, les postures et les procédés intellectuels plus ou moins didactisés qui peuvent être exigés et/ou mobilisés pour le travail scolaire.

<sup>4</sup> Dans l'éventualité où un enseignant estime que des internes ont des difficultés importantes dans sa matière, ils sont alors obligés d'investir l'activité pendant une ou plusieurs séances.

<sup>5</sup> Où le directeur, sous la pression de l'Inspection Académique, a dû arrêter de produire des bulletins scolaires parallèles à ceux de ses externats.

s'appuie sur des notions pour lesquelles il est obligé sans cesse d'improviser de nouvelles explications approximatives (sur la notion de carré) tout en renvoyant l'enfant à la réalisation d'une tâche de transfert qui excède ses compétences actuelles : « C'est de la logique, je te dis pas comment faire... »

Cette description témoigne des limites didactiques de tels accompagnements, où l'intervenant se situe dans une posture de soutien individualisé tel un « précepteur » souvent dépourvu des compétences et connaissances nécessaires pour analyser la situation de l'élève, les obstacles didactiques et réduire à bon escient les degrés de liberté sur la tâche. Loin de contribuer réellement à la structuration des notions, ces accompagnements peuvent en fait créer de nouvelles confusions et malentendus sur les objets de savoir. Les entretiens avec les intervenants ont en effet montré que ces interventions ne sont pas pensées dans le cadre de schèmes d'action consciemment mobilisés dans un registre didactique mais qu'elles participent plutôt d'une construction informelle, mimétique. Les accompagnants s'appuient essentiellement sur leur vécu personnel d'élève antérieur.

De ce fait, la plus-value potentielle de l'accompagnement scolaire sur l'acquisition de connaissances apparaît essentiellement liée à la garantie d'un travail fait et à une quantité d'activité dont la dimension qualitative est peu réfléchie. Ces caractéristiques sont également visibles au sein du deuxième axe mobilisé : les aides méthodologiques.

■ **Les cours de « méthodologie ».  
Des moments et des techniques hétérogènes  
pour apprendre aux élèves de manière autonome et des mises en lien difficiles**

En plus des aides disciplinaires, le versant méthodologique est un axe important développé dans l'accompagnement du travail. Il est intégré à l'accompagnement du travail personnel, mais peut donner lieu également à des moments de cours de « méthodologie » dispensés par les enseignants dédiés sous forme de transmission de moyens et de techniques méthodologiques. La visée développée ici n'est plus celle de la construction de savoirs mais celle de l'acquisition de la capacité d'« apprendre à apprendre » en autonomie.

À Lully, par exemple, des cours de « méthodologie » sont dispensés lors de séances hebdomadaires par les enseignants dédiés (ou les accompagnateurs) sous forme de transmission de techniques de travail. Leurs objectifs consistent à développer chez les élèves des compétences relatives à l'organisation cognitive du temps et de l'espace de travail, ainsi qu'à l'utilisation correcte du matériel scolaire. Ces pratiques se caractérisent essentiellement par des explicitations de procédés à appliquer et une incitation à l'autonomie dans les actions.

Cependant, le fonctionnement de ces activités d'accompagnement repose lui-même de manière sous-jacente sur le postulat que les élèves possèdent au préalable un certain degré d'autonomie : capacité de demander de l'aide aux adultes référents et, plus généralement, de mobiliser des ressources mises à leur disposition si besoin, de se mettre au travail seul sans contrainte, etc. En constatant un « manque » de l'autonomie attendue chez de nombreux élèves, les intervenants se voient souvent contraints à focaliser leurs interventions essentiellement sur l'organisation du travail. Par exemple, nous avons observé que dans le travail en chambres à Sartre, les AED orientaient de manière récurrente leurs interventions sur la mise au travail, le soin et l'organisation personnelle (préparer ses affaires, avoir ses affaires).

Ce type d'accompagnement centré sur l'apprentissage d'un métier d'élève (Perrenoud, 1994) restreint aux signes extérieurs de l'activité « travail scolaire » ne paraît pas faire sens pour de nombreux élèves, qui nous ont semblé ne pas avoir pu progresser dans leur capacité à travailler de manière autonome. En effet, il s'agit d'un type d'accompagnement qui tend à marginaliser les dimensions métacognitives des apprentissages dont l'appropriation est nécessaire aux élèves pour prendre conscience de ce qu'ils ont appris, ce qui leur reste à apprendre et comment faire pour l'apprendre.

La plus-value promise originellement n'a en effet pas eu prise sur tous les internes : les apports des interventions sont surtout visibles sur les internes qui avaient déjà acquis préalablement des dispositions d'« apprenant autonome » et qui peuvent investir les ressources qui leur sont proposées. Les enjeux relatifs à l'accompagnement dans le domaine méthodologique nous paraissent en ce sens significatifs de ce qui peut être appréhendé comme une « occasion manquée » car, si l'encadrement du travail des élèves est effectivement structuré, l'engagement des élèves reste limité et les actions prennent difficilement sens pour eux.

Plus précisément, l'attitude et les propos de la part de nombreux élèves nous ont semblé confirmer la présence importante d'internes ne comprenant pas l'intérêt de ces activités, au vu de leurs objectifs individuels de réussite scolaire.

*« Moi, je reste plus dans mon coin à faire mes devoirs plutôt qu'à être avec le prof. Parce qu'avec le prof, ils font de la méthodologie et pour moi ça me sert à rien. Moi, je préfère faire mes devoirs qu'apprendre comment lire un texte de français, un truc comme ça ». (Aggur, première S, Lully)*

Cette difficulté à donner sens aux activités d'accompagnement peut expliquer le fait que c'est notamment pendant ces moments obligatoires que nous avons enregistré le nombre le plus important d'absences non justifiées de la part des internes, notamment de ceux les plus en difficulté scolairement qui ne perçoivent pas spontanément la plus-value de ces actions en les investissant plutôt comme un pensum.

### 3. Une continuité « didactique scolaire - accompagnement scolaire » difficile à structurer

L'entrée par l'accompagnement du travail scolaire dans les connaissances et les méthodes comporte donc de nombreuses limites, notamment celles typiques de la forme pédagogique préceptorale qui apparaît comme privilégiée au sein de ces structures. D'autres pistes comme celles de la variation des formes pédagogiques (travail groupal ou tutorat organisé entre pairs) ne sont pas envisagées, les intervenants s'inscrivant massivement dans une croyance en l'efficacité de l'entraînement systématique et de la reprise scolaire, perçus comme suffisants pour l'accompagnement des internes.

De plus, nous avons constaté que malgré le fait que l'organisation des temps de travail des structures soit fortement balisée, presque minutée, il demeure une difficulté plus large dans l'assurance de la continuité didactique entre le travail effectué en classe (au sein des externats, notamment le matin) et celui au sein des dispositifs de l'internat, autrement dit, entre classe et hors-classe et entre transmission et apprentissage des savoirs : les différentes activités proposées, dont les cours de méthodologie, sont souvent parcellisées par différents personnels pédagogiques se relayant dans l'accompagnement des internes et ignorant le travail effectué précédemment. Ainsi, au sein de la plupart des activités proposées, de nombreux élèves rencontrent des difficultés dans la compréhension d'objets qui n'ont pas forcément des liens explicites avec ceux appris en classe.

*« En physique-chimie, quand on avait travaillé les effets et tout ça, on comprenait absolument rien, parce qu'eux soit ils avaient déjà fait le cours, soit ils étaient en train de le faire, du coup ça les aidait. Mais nous, vu que c'est le programme de l'année prochaine, on comprenait absolument rien ». (Florence, cinquième, Lully)*

Dans une perspective d'amélioration de cette continuité didactique, la prise de conscience de ces enjeux apparaît en ce sens essentielle pour mieux conscientiser les interventions et penser le travail en articulation avec le temps scolaire dans des actions plus formalisées.

Par exemple, dans la durée de l'enquête, nous avons pu repérer sur Charlemagne une évolution importante en rapport à la conception des pratiques d'accompagnement dans les projets des équipes. Le moment de l'accompagnement scolaire a en effet fait l'objet d'une réflexion plus approfondie, ce qui a conduit à la construction d'un cadre d'accompagnement plus formalisé. Ainsi, les phases de compréhension, de structuration et d'automatisation des apprentissages en dehors des cours sont progressivement devenues un objet pédagogique réfléchi par les équipes, en dépassant, du moins dans leurs discours, les rituels traditionnels d'invocation au travail personnel à effectuer par les élèves, pour proposer des espaces-temps relevant plus spécifiquement d'une différenciation pédagogique, voire d'une remédiation réfléchie qui engage et responsabilise l'élève.

*« Pour ce qui est de l'accompagnement scolaire, on a davantage évolué en collège qu'en lycée, on est davantage organisé, c'est-à-dire qu'on a un mode de fonctionnement qui est à peu près cadré, davantage déterminé que l'année dernière où on avait plusieurs fois changé de façon de faire. On s'est à peu près mis d'accord sur une arrivée commune dans une grande salle pour tous les élèves, ils s'inscrivent volontairement là où ils jugent en avoir besoin en soutien et ce sont les intervenants qui vont les chercher dans la salle. C'est un fonctionnement où l'on fait davantage de place à la démarche de l'élève, d'aller lui-même vers les adultes dont ils jugent avoir besoin ». (Coordonnateur, Charlemagne)*

Cette évolution, permettant une meilleure articulation entre temps scolaire et travail personnel accompagné, apparaît intéressante, car elle illustre l'enjeu d'une plus grande prise en compte de la représentation que se font les élèves accueillis des différentes dimensions de l'apprentissage scolaire et de ce qui peut faire obstacle à leur investissement dans ces activités. En ce sens, nos observations nous ont conduits à penser que lorsque les personnels pédagogiques ont la possibilité et la capacité de consacrer du temps à la mise en relation des activités de classe avec celles qu'ils encadrent, les élèves peuvent manifester un plus grand intérêt dans les apprentissages. À la condition, bien sûr, qu'ils possèdent l'autonomie et la motivation nécessaires pour aider leurs éducateurs à en reconfigurer les lignes directrices et les contenus. Cela semble limiter considérablement la portée de ces derniers, ne pouvant fonctionner avec pertinence qu'avec un public initié préalablement au métier d'élève et en projet d'apprendre.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté certaines limites de l'accompagnement à la scolarité des élèves dans le modèle pédagogique intégré constitué par les nouveaux internats d'éducation prioritaire. Dans la mesure où cet accompagnement se propose comme un ensemble d'espaces-temps devant armer cognitivement les élèves pour la résolution des exercices, des tâches et des épreuves scolaires, ce dispositif serait censé permettre une mise en relation du registre scolaire et du registre cognitif de l'apprentissage.

Or, nos analyses montrent que la déclinaison de l'internat scolaire comme dispositif d'accompagnement scolaire des PEP contemporaines n'a pas toujours les effets attendus sur les acteurs concernés. En effet, malgré un cadre unificateur et des grandes catégories d'action présentes dans les différents sites, nous avons pu constater que la liberté laissée aux acteurs dans la conception pédagogique a conduit à la mise en place de structures extrêmement hétérogènes proposant des activités peu conscientisées qui rencontrent les limites classiques des dispositifs contemporains d'aide aux devoirs et d'accompagnement scolaire, voire à des reproductions délocalisées d'établissements scolaires « bis ».

Ainsi, les résultats de notre enquête nous conduisent à penser que les « atouts sur le papier » de ces internats ne suffisent pas toujours à accompagner les élèves dans les différents passages relevant du travail scolaire (ré-intériorisation manquée des apprentissages). En ce sens, malgré le point fort de l'internat qu'est la possibilité de structurer un modèle cohérent intégré mobilisant les différents temps de la vie des élèves, au sein des établissements étudiés, les actions

coordonnées et réfléchies pour les aider à mieux investir les savoirs et les attendus scolaires sont rarement structurées de manière systémique.

Nous sommes donc face au paradoxe d'*internats* destinés à une petite partie d'élèves issus majoritairement de milieux populaires qui, bien que davantage centrés sur les enjeux scolaires par rapport aux dispositifs des premiers âges des PEP, n'arrivent pas toujours à (ré-)internaliser et harmoniser entre elles toutes les composantes du travail scolaire.

Ainsi, si le cadre de ces nouveaux internats d'éducation prioritaire permet par enrôlement à la plupart des internes une requalification symbolique et un renoncement partiel à des pratiques de la jeunesse souvent en opposition aux exigences du travail scolaire<sup>6</sup>, les sites observés, tous centrés sur l'idée selon laquelle tous les élèves seraient capables de bénéficier scolairement de manière autonome de ressources pédagogiques, paraissent fortement améliorables dans l'accomplissement stabilisé des objectifs d'appropriation des savoirs, notamment pour ces jeunes ne possédant préalablement ni de familiarité (notamment cognitive) avec la forme scolaire, ni de dispositions nécessaires au métier de l'élève-apprenant.

## Bibliographie

BARRÈRE Anne (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n°36, 2013, p.95-116.

BAUTIER Elisabeth et RAYOU Patrick (2013a), « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, n°7-2, p.29-46.

BAUTIER Élisabeth et RAYOU Patrick (2013b), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

BERNSTEIN Basil (1997), « Écoles ouvertes, société ouverte ? », dans Jean-Claude Forquin (dir.), *Sociologues américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck ; Paris, INRP, p.155-164.

BONNÉRY Stéphane (2009), « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n°167, p.13-23.

BRUNER Jérôme-Seymour (2003), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France (1<sup>re</sup> édition 1983).

COULANGEON Philippe (2004), « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? », *Sociologie et sociétés*, vol.XXXVI.1, p.59-85.

COUR DES COMPTES (2014), « Des internats d'excellence à ceux de la réussite : la conduite chaotique d'une politique éducative et sociale », *Rapport public annuel 2014*, Paris.

DURKHEIM Émile (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France.

GLASMAN Dominique (2001), *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.

GLASMAN Dominique (2012), *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

GLASMAN Dominique et RAYOU Patrick (2012), *Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif ?*, Rapport de recherche réalisé avec le soutien de l'ACSE, Lyon, Centre Alain Savary-IFE-ENS.

GLASMAN Dominique et RAYOU Patrick (2015), *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires*, Rapport de recherche, Lyon, Institut Français d'Éducation.

<sup>6</sup> Comme ont montré les résultats des enquêtes collectives dirigées par Dominique Glasman et Patrick Rayou auxquelles nous avons participé (2012 et 2015).

GUIGUE Michèle (2002), *Ethnographie de l'école*, *Spirale*, n°30, p.3-10.

HOUSSAYE Jean (1993), « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », dans Jean Houssaye (éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF Éditeur, p.13-24.

LESCOUARCH Laurent (2016), « L'internat d'excellence : une tentative de renouvellement de l'approche de l'éducation prioritaire par la création d'un nouveau dispositif d'accompagnement en Normandie », *Études Normandes*, n°2015/2, p.7-15.

LORCERIE Françoise (2006), « L'éducation prioritaire : une politique sous-administrée », *VEI – Diversité*, n°144, p.61-71.

MEIRIEU Philippe (1994), « Méthodes pédagogiques », dans Philippe Champy et Christiane Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan université, p.660- 666.

MOREL Stanislas (2006), « Une classe de zep à l'opéra de Paris », *Réseaux*, n°137, p.173-205.

PERRENOUD Philippe (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

PIRONE Filippo (2014), *La forme scolaire comme construction. Étude de deux institutions publiques du secondaire aux marges du système scolaire français*, thèse de doctorat, sous la direction de Patrick Rayou, Université Paris 8 - Saint-Denis.

PROST Antoine (1968), *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin.

RAYOU Patrick (dir.) (2009), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

ROCHEX Jean-Yves (2010), « Les "trois âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? », dans Choukri Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Paris, Armand Colin, p.94-108.

VINCENT Guy (1980), *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

ZANTEN Agnès van (2001), *L'école de la périphérie*, Paris, Presses Universitaires de France.

# Comment analyser ce que font les enseignants dans la préparation de leurs cours ?

## Ébauche d'un cadre conceptuel

Jean-Philippe Maitre, Michaël Huchette & Éric Bruillard<sup>1</sup>

### Résumé

*En préparant leurs cours, les enseignants fabriquent des supports pour leurs élèves, et mobilisent pour cela des ressources qui leur sont propres et d'autres qu'ils trouvent sur internet, auprès de collègues, etc. Cette activité ordinaire s'avère complexe et faiblement documentée par la recherche. De quoi les enseignants partent-ils pour préparer leurs cours ? Comment s'y prennent-ils pour en faire des supports d'enseignement ? Comment les supports de cours sont-ils recyclés d'une année sur l'autre ? Cet article propose quelques repères théoriques pour l'analyse de ces questions. Le propos s'inscrit dans le cadre du projet ANR ReVEA, présenté succinctement. Il est étayé par la littérature de recherche – rare sur le sujet – et par des données d'enquête par entretien auprès d'enseignants français de technologie au collège et de sciences et technologies de l'ingénieur au lycée. La conclusion pose la question du caractère systémique de l'organisation de cette part du travail enseignant, ouvrant de nouvelles perspectives de recherche.*

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du projet ReVEA<sup>2</sup>. Celui-ci vise à explorer ce que les enseignants de collèges et de lycées français font pour préparer leurs enseignements, en ce qui concerne les ressources impliquées ; qu'il s'agisse des supports papier imprimés, des applications logicielles et fichiers informatiques, des images et films projetés en classe, des objets à manipuler par les élèves, etc. Dans le cadre de cet article, notre objectif est de proposer un cadre conceptuel pour décrire et analyser ce travail des enseignants.

Nous commencerons par préciser l'objet du projet ReVEA et par présenter quelques premiers résultats généraux. Nous montrerons ensuite comment notre démarche intègre, dans un même mouvement, les apports de la littérature, la présentation de nos données et nos propositions conceptuelles, et développerons ces propositions. Nous ne prétendons pas, à l'issue de cet article, parvenir à des définitions parfaitement établies et stabilisées. Notre contribution se veut être un point d'étape. Par nos soins mais aussi, nous l'espérons, par ceux d'autres chercheurs partageant notre intérêt pour ces questions, les lignes tracées devront bouger à mesure de confrontations à d'autres travaux empiriques et théoriques. Ainsi, dans un dernier mouvement, nous ouvrirons notre présentation vers des pistes de réflexion qui pourraient, à l'avenir, permettre d'élargir et/ou d'affiner les propos de cet article.

## 1. Le projet de recherche ReVEA

Le projet ReVEA bénéficie d'un financement de l'Agence Nationale de la Recherche et implique les laboratoires français :

- Sciences Techniques Éducation Formation (STEF, ENS Cachan devenue ENS Paris-Saclay) ;
- Sciences Société Historicité Éducation Pratiques (S2HEP, Université Claude Bernard Lyon 1 et ENS Lyon) ;

<sup>1</sup> Jean-Philippe Maitre, conseiller pédagogique, Centre de Soutien à l'Enseignement (CSE), Université de Lausanne. Michaël Huchette, maître de conférences, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'académie de Créteil, Université Paris Est Créteil. Éric Bruillard, professeur des universités, « Éducation, Discours, Apprentissages » (EDA), Université Paris Descartes.

<sup>2</sup> ReVEA : Ressources Vivantes pour l'Enseignement et l'Apprentissage. Voir le site web dédié au projet : [www.anr-revea.fr](http://www.anr-revea.fr)

- Éducation, Discours, Apprentissage (EDA, Université Paris Descartes) ;
- Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD, Université Rennes 2 et Université de Bretagne Occidentale)
- et l'Institut Français de l'Éducation (IFé, ENS de Lyon).

Il vise à identifier et caractériser le travail des enseignants, en ce qui concerne la conception, la recherche, la sélection, la modification des ressources qu'ils présentent à leurs élèves et qui servent de support à leurs activités, et qu'ils partagent ou mutualisent avec leurs collègues. Les investigations concernent l'enseignement secondaire (collèges, lycées d'enseignement général et technologique, lycées professionnels) pour des disciplines diverses : mathématiques, physique-chimie, anglais, sciences et techniques industrielles, sciences de la vie et de la Terre.

Comprendre comment les enseignants sélectionnent, modifient et construisent les ressources éducatives apparaît comme essentiel et ce, sous au moins deux aspects. D'une part, pour une proportion très importante d'entre elles, ces ressources en appellent à de l'écrit, sous toutes ses formes (langage, nombre, etc.). Plusieurs travaux en sociolinguistique (notamment Boutet, 2010) ou en ethnographie (notamment Fraenkel, 1993) ont montré les enjeux sociaux et culturels que cette modalité de communication instancie dans le cadre de l'éducation et des apprentissages. D'autre part, le « numérique », sous toutes ses formes, prend une place grandissante. Une des conséquences en est que l'offre de ressources devient pléthorique. Pourtant, nous ignorons largement les pratiques des enseignants à leur rencontre : comment font-ils leurs choix parmi cette offre ? Comment s'approprient-ils ce qu'ils y trouvent.

Suite à plusieurs séries d'entretiens avec des enseignants de lycée et collège de différentes disciplines, trois processus principaux ont été identifiés (Bruillard, 2015). Le premier, que l'on nomme héritage, correspond à un ou plusieurs épisodes biographiques : les enseignants récupèrent des ressources soit au cours de leur formation, principalement dans les préparations aux concours de recrutement d'enseignants, soit à la prise de leur premier poste. D'autres enseignants leur donnent tout ou partie de leurs préparations, soit sous forme papier, soit sous forme numérique, par exemple grâce à une clé USB.

Les deux autres processus correspondent à des constructions continues au cours de leur carrière. C'est d'abord la collection. D'une part, les ressources qu'ils ont récupérées, modifiées, utilisées les années précédentes pour leurs enseignements sont organisées dans leurs espaces personnels. D'autre part, ils thésaurisent des ressources générales, afin de les reprendre autant que de besoin dans leurs enseignements : des listes d'adresses de vidéos en ligne pour les professeurs d'anglais, des roches pour les géologues, des machines pour les technologues, etc. Les héritages successifs peuvent être rangés dans des collections ou laissés en vrac.

Les enseignants constituent aussi un réseau de confiance : des personnes qui conseillent ou peuvent fournir des ressources et que l'on peut contacter directement ou qui ont un site ou un blog ou un entrepôt accessible, des sites connus qui ont des ressources en lesquelles on a confiance, le site d'un muséum d'histoire naturelle, le site de telle académie pour telle discipline, YouTube pour les vidéos, le site du ministère, voire des sites étrangers, des manuels scolaires, etc. Par expérience, l'enseignant sait qu'il a de bonnes chances d'y trouver ce qu'il cherche, et a confiance en la qualité de ce qui sera proposé.

Ces processus (héritage, collection et constitution du réseau de confiance) structurent au long cours le travail des enseignants, et produisent des résultats (des collections, un réseau) qui vont être à disposition de l'enseignant quand il se lance dans la préparation d'une leçon. Et c'est bien cette temporalité plus ponctuelle qui retient en priorité notre attention dans les propos qui suivent : le travail individuel de l'enseignant pour la préparation de cours. Plus précisément, notre ambition, dans le cadre de cet article, est de proposer des outils qui permettent de caractériser la manière dont les enseignants mobilisent les ressources qu'ils ont à leur disposition lors de ce travail de préparation de cours. La présentation de ces éléments sera organisée selon l'ordre dans lequel cette activité de l'enseignant se déroule.

## 2. Notre démarche

Nous proposons d'articuler, dans un même mouvement, d'une part, les matériaux empiriques issus de notre enquête (décrite ci-dessous) et, d'autre part, ceux issus des résultats et analyses d'autres chercheurs.

Notre enquête avait pour but d'explorer ce que les enseignants mobilisent comme ressources pour concevoir leurs enseignements, et comment ils les mobilisent. Nous avons mené des entretiens avec six enseignants de Technologie au collège, et cinq enseignants en charge des Enseignements technologiques en première et terminale « Sciences et technologies de l'ingénieur et développement durable » ou STI2D – une des séries de la voie technologique des lycées. Les entretiens ont eu lieu en région parisienne et en région grenobloise. Chaque enseignant a participé à deux entretiens semi-directifs distincts, d'environ une heure chacun, espacés de plusieurs mois, entre décembre 2014 et juin 2016. Le premier entretien visait une connaissance de l'enseignant et de son contexte de travail, et une connaissance globale des ressources qu'il mobilise. Le deuxième visait à affiner la connaissance de la façon dont l'enseignant utilise ces ressources pour la conception d'un cours. Les thématiques abordées en entretien sont présentées dans l'encadré suivant.

### *Encadré 1 - Thématiques abordées lors des deux entretiens*

#### *Premier entretien*

- Parcours d'études et professionnel de l'enseignant
- Ses activités professionnelles actuelles (matières enseignées, classes et filières, responsabilités dans l'établissement, activités extra-établissement)
- Contexte et habitudes de travail (taille de l'établissement, travail en équipe, locaux et matériels disponibles pour enseigner et pour préparer ses cours, etc.)
- Ses pratiques de recours à des ressources dans la préparation des cours (pratiques de recherche de ressources, de transformation, de création, d'archivage, selon quel rythme, etc.)

#### *Deuxième entretien*

- À partir d'un cas particulier de support de cours : les ressources utilisées pour sa construction, pour la préparation et la mise en œuvre de ce cours, leur origine, comment elles ont été transformées et intégrées dans ce support.
- À partir de l'arborescence du/des disque(s) dur(s) de l'enseignant : comment les ressources y sont-elles rangées ? Selon quelle logique ? Pour quels motifs ? Selon quels processus temporels ?

Les entretiens ont été transcrits intégralement. Nous en citerons des extraits plus bas pour étayer nos propositions théoriques<sup>3</sup>. En nous intéressant à la préparation des enseignements, nous étudions une part de l'activité de l'enseignant. Les entretiens nous fournissent des données de nature auto-déclarée sur les pratiques des enseignants. Certaines de leurs productions, présentées et discutées en entretien, nous permettent d'obtenir des illustrations concrètes des propos recueillis. Ces données nous permettent d'accéder aux aspects matériels des pratiques de préparation de cours.

À mesure de leur présentation, ces matériaux empiriques seront donc mis au regard de résultats issus des rares recherches déjà menées sur la question du travail de préparation des enseignements et qui nous renseignent, de manière plus ou moins directe, sur notre objet. Nous en appellerons aux recherches d'Anne Barrère (2002) qui s'est intéressée au travail

<sup>3</sup> Nos propositions se sont aussi renforcées au contact d'entretiens et de données recueillies par d'autres chercheurs de ReVEA. Toutefois les exemples ici utilisés sont issus des seuls entretiens menés par nous-mêmes.

d'enseignants du secondaire en France ; à Martine Morisse (2011) qui, dans le même contexte français, a étudié le processus de conception de supports de cours écrits d'enseignants de différentes disciplines du secondaire ; à Julien Contamines et ses collaborateurs (2003) qui se sont intéressés à l'implantation des banques de ressources au sein des communautés enseignantes ; à Anne Diekema et Whitney Olsen (2012, 2014), qui ont analysé les pratiques de gestion d'information personnelle d'enseignants états-uniens de primaire et de secondaire ; et enfin à Anne-Marie Perrault (2007), aussi aux États-Unis, qui a nourri, en SVT, les travaux de collègues du projet ReVEA et dont nous nous sommes inspirés.

Le dialogue entre nos propositions conceptuelles et les échos qu'ils trouvent au sein de nos données et de cette littérature nous permettront d'argumenter, dans la partie qui suit, l'ensemble de nos choix.

### 3. De quoi l'enseignant part-il pour préparer ses cours ?

*A priori*, les possibilités sont nombreuses et non exclusives et, à cet égard, nos données convergent d'emblée avec les travaux antérieurs de Barrère (2002) et Morisse (2011) : les enseignants du second degré ne créent pas leurs supports de cours à partir de rien.

À propos d'un support papier distribué aux élèves que l'enseignant nous montre : « *Je pense que le plan est de l'Académie. Les introductions sont d'un bouquin de techno. Après, j'ai souvent complété avec des trucs que j'avais de mécanique sur des bouquins professionnels. Je ne vais jamais chercher des images sur des sites académiques, je vais sur Google et je regarde ce que je peux adapter.* » (C4P4)<sup>4</sup>

À propos d'un plan d'immeuble que l'enseignant utilise pour une de ses séquences : « *Là par exemple j'ai un plan qui apparaît et la source je l'ai trouvée dans des documents de collègues. En gros, mes élèves doivent étudier techniquement l'étanchéité de cette toiture terrasse pour ne pas qu'il y ait des infiltrations au niveau du béton et du coup des désordres dans le bureau en dessous.* » (L2P1)

Ces extraits à l'image de notre corpus font ressortir deux composantes des pratiques de préparation : ce que les enseignants utilisent (du texte, des images, un plan, etc.) et d'où cela provient (de l'académie, d'un livre ou d'un collègue). Dans le premier cas, nous proposons de parler de ressource et dans le second, de source.

#### ■ Ressource

L'extrait d'entretien suivant illustre ces ressources (indiquées en gras).

Les ressources d'une séquence de sixième sont étalées sur une table et l'enseignant les commente devant nous : « *On commence doucement en regardant, je projette **une image au tableau avec un cycliste en vtt qui descend une côte** et comment est-ce qu'il fait pour freiner. On va faire un travail sur **une maquette numérique** pour isoler les pièces visibles à l'écran. On a la **leçon** [note des auteurs : désigne un support papier construit par l'enseignant et distribué aux élèves] qui va avec. Ensuite, on attaque la partie qui va nous amener aux énergies. On a des **trottinettes électriques** qu'ils peuvent manipuler et regarder, et le travail est de savoir comment la trottinette est propulsée avec un rendu sur **feuille** [nda : i.e. sur un support papier construit par l'enseignant et distribué aux élèves] par coloriage. S'ensuit une **leçon** [nda : un autre support papier construit par l'enseignant et distribué aux élèves] qui fait figure d'intermédiaire sur la transmission de mouvement. Parfois je la fais avant, parfois je la fais après. Il y a **une feuille d'exercices d'activités** et*

<sup>4</sup> Chaque citation d'entretien du texte sera associée à l'enseignant qui en est l'auteur. Leur anonymat est garanti par un codage. Ici, C4P4 signifie Collège 4 Professeur 4. Pour la citation suivante, L2P1 signifie Lycée 2 Professeur 1. Avant la citation, nous fournirons, lorsque cela sera nécessaire, quelques précisions sur le contexte de l'extrait.

*une leçon [nda : toujours un support papier] qui va avec sur les mouvements de rotation, translation, les systèmes d'engrenage, etc. pour revenir ensuite sur la dernière activité de ce centre d'intérêt qui concerne les énergies. » (C1P1)*

Ainsi, dans cette contribution, et à un premier stade de réflexion, une ressource est une entité dite matérielle (fidèlement à la définition de Contamines et al., 2003), et actualisée dans une pratique face aux élèves. Par « matériel », nous entendons un support physique, c'est-à-dire qui n'est pas uniquement « dans la tête » des enseignants. Une ressource peut être montrée, touchée, recueillie. Elle sera reproductible et répétable. Cela inclut donc les ressources numériques, mais exclut tout ce qui a trait aux états mentaux ; une idée, une réflexion, ou toute entité – même théorisée (concepts, opérations, schèmes, etc.) – à laquelle nous pourrions faire appel pour analyser ce qui présiderait l'observable. Il ne s'agit pas de dire que ces éléments ne participent pas de l'activité de l'enseignant. Ils n'appartiennent simplement pas au spectre de ce que nous pouvons observer par les méthodes dont nous nous dotons et nous ne les considérons pas ici comme des ressources, contrairement à ce qui peut être fait ailleurs<sup>5</sup>.

De plus, afin d'éviter que l'entièreté de l'environnement objectal de l'enseignant ne devienne ressource, et puisque c'est bien l'activité de l'enseignant qui est au cœur de notre propos, est considéré comme ressource seulement ce qui est effectivement actualisé dans sa pratique d'enseignement ; c'est-à-dire ce qui, sous une forme ou sous une autre, est utilisé avec ou par les élèves. N'en rappelons pas moins que nous nous intéressons uniquement à la part de l'activité de l'enseignant qui consiste à préparer ses cours.

Cette définition demande encore d'être précisée mais doit, pour ce faire, ne pas être traitée isolément. Ainsi d'autres termes doivent être posés et définis, et en premier lieu celui de source.

#### ■ Source

Dans les extraits précédents, nous avons cité au moins deux exemples de source : un livre et un collègue. Mais avant de parvenir à l'enseignant interrogé, où était ce livre ? D'où provient le plan transmis par le collègue ?

Pour clairement définir ce qu'est la source d'une ressource, il convient en fait de distinguer deux origines pour chaque ressource qui rentre en salle de classe ; celle de sa création ou production (complètement indépendante de l'action de l'enseignant) et celle du lieu – au sens large, c'est-à-dire physique ou numérique – où l'enseignant collecte la ressource. Nous proposons ainsi de parler de source-production d'une part, et de source-collection d'autre part.

*À propos d'une séquence mise en place avec des élèves de sixième : « Les gamins, je leur dis : "si vous voulez, vous ramenez un objet pour deux, on fait une séance de démontage de ce que vous voulez". [...] Finalement, dans tout ça, des manettes de Gamecube, des téléphones avec des vibreurs, des postes avec des haut-parleurs, des systèmes avec des ampoules, avec des leds, des moteurs, des jeux qui se déplacent tout seul, on s'est retrouvé à isoler les objets à l'intérieur des objets. » (C5P6)*

En tant qu'entités matérielles manipulées par les élèves afin de découvrir les unités fonctionnelles de différents objets du quotidien, la manette, les téléphones, les postes sont ici, au sens où nous l'entendons, des ressources de cette séquence. Leurs sources-production

<sup>5</sup> Dans une perspective de formation des enseignants, Jill Adler (2000) a ainsi proposé une réflexion sur les moyens mobilisables par les enseignants de mathématiques. Elle parle alors de « ressource » (en anglais) dans un sens large, comprenant des moyens matériels (tels que les manuels scolaires, les ordinateurs, les bâtiments de l'école), mais aussi humains (tels que l'enseignant et ses connaissances), et des ressources dites sociales et culturelles (telles que le langage et le temps). Ghislaine Gueudet et Luc Trouche (2008, 2010) ont aussi travaillé à analyser comment les enseignants s'approprient et mobilisent un ensemble de ressources dans tous types d'activités, non seulement de préparation de cours mais aussi d'autres activités, telles que « développer une réflexion sur sa pratique » ou encore « gérer la classe et suivre les élèves » (2010, p.68). La notion de ressource y est aussi entendue dans un sens large, où elle est tantôt matérielle, tantôt non matérielle (les auteurs donnent l'exemple des interactions en classe).

respectives sont diverses et une seule est citée nommément ; en l'occurrence celle de la manette par l'intermédiaire de la marque de jeu vidéo concernée. Les sources-collection, quant à elles, sont toutes le domicile des élèves.

À propos du recueil de certaines ressources difficiles à recueillir : « *Après j'ai des copains ingénieurs dans le privé, je dis : "Est-ce que tu peux me télécharger telle norme, tel truc ?" [...] ils disent : "Ok je te le donne mais je ne t'ai rien dit".* » (L1P1)

La ressource visée par l'enseignant a ici pour source-production l'organisation éditrice des normes à laquelle l'entreprise privée de l'ami est abonnée. Ce dernier devient, ce faisant, la source-collection de cette ressource pour l'enseignant. Un autre cas de pratique, très fréquemment rapporté par les enseignants, est le suivant :

« *Tu tapes dans Google "portail automatique quatrième" et tu trouves un million de séquences de collègues qui mettent leurs trucs sur internet, et ça sert.* » (C5P6)

Les ressources que l'enseignant évoque ici seraient alors les séquences de collègues – entendues au sens des supports de cours conçus et utilisés par ces collègues pour mettre en œuvre ces enseignements – dont il se servirait effectivement pour préparer la sienne. Les collègues en question seraient les sources-production de ces ressources. Les sources-collection ne sont pas évoquées explicitement. Elles pourraient être un blog (personnel ou professionnel), un forum, un site internet d'association d'enseignant, etc. La question qui émerge alors, par l'intermédiaire de cet extrait, est celle du statut de Google dans cette pratique. Pour le définir, nous proposons l'introduction d'un terme supplémentaire.

#### ■ **Catalogue**

Le catalogue se caractérise par sa fonction d'aide à la recherche au sein d'éléments référencés. Ainsi, il ne correspond pas tant à la compilation en elle-même des ressources (Contamines & al., 2003) qu'à un index qui permet le renvoi vers les espaces ou lieux de stockage. Ainsi, comme dans l'exemple cité ci-dessus, il est utilisé par l'enseignant pour trouver puis atteindre un texte, une image, une vidéo ou toute autre ressource désirée. Le moteur de recherche Google en est bien sûr devenu l'archétype, mais d'autres catalogues sont aussi à la disposition des enseignants, tels que celui du Centre de Documentation et d'Information de leur établissement. Ce faisant, le catalogue a une double fonction. D'une part, il donne à voir ce qui est disponible comme ressources potentielles. D'autre part, puisqu'il fournit l'URL ou la cote – en un mot, la référence – il est aussi le moyen d'accès.

Ressources, sources-production/collection, puis catalogue sont les termes que nous proposons pour caractériser ce dont l'enseignant part pour préparer son enseignement. Même si, comme annoncé, nous souhaitons préciser la définition de ce qu'est une ressource, il nous faut, pour cela, encore introduire un autre terme – celui d'outil – en l'occurrence relatif à ce que fait l'enseignant une fois qu'il est doté de ressources.

## ■ **4. Avec quoi l'enseignant agit-il ?**

En effet, pour tous les enseignants interrogés, sans exception, trouver des ressources n'est qu'un commencement :

« *Souvent j'essaye de partir de trames, d'idées qu'ont eues les collègues ; ensuite à partir de cette trame, il faut remettre cela à notre sauce. [...] J'ai beaucoup de mal à récupérer quelque chose d'existant et puis l'utiliser tel quel. Le prendre, l'imprimer, cela ne fonctionne pas* ». (L2P1)

Alors, les enseignants combinent ce qu'ils trouvent. Nous rappelons cette brève citation de l'enseignant qui, nous parlant d'un polycopié distribué aux élèves, nous disait un peu plus haut :

*« Je pense que le plan est de l'Académie. Les introductions sont d'un bouquin de techno. Après, j'ai souvent complété avec des trucs que j'avais de mécanique sur des bouquins professionnels. » (C4P4)*

Et, ce faisant, les enseignants retouchent ces différents éléments :

*À propos d'une image intégrée à un polycopié distribué aux élèves : « Je suis partie d'un schéma qui existe dans le livre de technologie [...]. Je trouvais qu'il manquait quand même l'origine des matières premières parce que souvent c'est quelque chose qu'ils n'arrivent pas à dissocier entre l'origine de la matière première et le matériau transformé. J'ai voulu faire apparaître en plus l'origine des matières premières par-dessus le schéma. » (C2P2)*

Lorsque nous nous demandons « avec quoi agissent les enseignants ? », nous nous demandons avec quoi, justement, ils produisent leurs polycopiés (de leur création à leur distribution/présentation), adaptent les images ou les vidéos qu'ils trouvent mais qui ne sont, pour eux, que partiellement satisfaisantes. Nous souhaitons pouvoir qualifier la photocopieuse, le vidéoprojecteur, l'ordinateur ainsi que les applications logicielles utilisées :

*« [...] j'ai toute la suite Microsoft Office. J'utilise le traitement de texte Microsoft Word, j'utilise aussi PowerPoint pour les diaporamas, j'utilise Publisher pour faire des présentations pour la communication et un peu Excel. Je suis un peu dépendant de Microsoft Office et je n'en suis pas très fier. J'ai essayé à plusieurs reprises d'abandonner. [...] Certes avec Open Office ou Libre Office on peut ouvrir des fichiers Word et Excel mais ça me les transforme trop. » (L2P1)*

*« Là, j'ai utilisé Open Office mais je fais les deux [Open et Microsoft Office]. J'utilise Open Office parce que parfois je demande aux élèves de compléter les documents numériquement. Sinon, je fais sur Word. » (C5P5)*

Ici, d'abord à partir de leur sens commun, nous envisageons les vocables « outil » et « instrument ». Dans la littérature scientifique, ces termes ont été articulés, utilisés et travaillés dans de nombreux domaines de recherche : de l'ergonomie aux sciences de l'éducation, en passant par certains pans de la psychologie. Parce qu'elle fait foi dans nombre de travaux, nous nous conformons à la distinction proposée par Gilbert Simondon (1958), auquel nous avons déjà fait appel ailleurs (Bruillard, 1997). L'instrument prolonge le corps pour ce qui relève des perceptions (instrument de mesure, d'observation, etc.) et l'outil pour ce qui relève de l'action transformatrice (l'outil de fabrication, d'entretien, etc.). Très clairement, il s'agit alors pour nous d'intégrer ici à l'analyse des activités enseignantes de préparation de cours la prise en compte des outils qu'ils utilisent.

Si nous appellerons donc outil tout ce qui permet aux enseignants d'agir pour ou sur des ressources, il reste à savoir à quelle fin ? C'est avec l'aide des termes et expressions « source-production », « source-collection », « catalogue » et « outil », définis ci-dessus, que nous allons donc désormais répondre à cette question et ce faisant, préciser la définition de ressource.

## 5. Que produit l'enseignant ?

Nous prenons l'exemple d'un document conçu par un enseignant de technologie et prévu pour être utilisé en classe par des élèves. En entretien, l'enseignant a commenté ce document en répondant aux questions du chercheur.

On constate dans l'encadré ci-après que l'enseignant fait appel à des photos qu'il a trouvées sur Internet, à des tableaux et extraits issus du manuel scolaire, et à d'autres extraits de texte issus de Wikipédia. À partir de ces différents éléments, il produit lui-même un support papier, avec sa propre charte graphique, qu'il imprime et transmet à ses élèves.

Les photos et les différents extraits une fois sélectionnés et le support papier une fois distribué aux élèves sont, au sens où nous l'entendons, des ressources. Toutefois, nous proposons de les distinguer. Nous nous inspirons d'une allégorie proposée par Mark Bernstein (1993) dans le cadre de ses travaux sur les modes de gestion de l'information. Des informations sont d'abord recherchées et extraites suite à un travail qui s'apparenterait à celui de la mine ; on creuse jusqu'à trouver ce qui nous intéresse. Une fois les informations recherchées extraites, pour les présenter aux élèves de manière cohérente, il s'agit de les organiser, de les assembler, de les transformer. En ce qu'il s'agit alors de raffiner les informations brutes, ce travail se rapporterait d'une part à celui de la manufacture. En ce qu'il contribue de plus à la création d'un espace de rencontre d'informations qui pourrait en faire pousser d'autres, ce travail serait d'autre part celui du jardinage. Nous faisons l'hypothèse qu'il en est de même pour le travail des ressources mené par les enseignants : ils extraient dans un premier temps, raffinent et jardinent ensuite en faisant « pousser » de nouvelles ressources. C'est pourquoi nous proposons de parler de ressources brutes – pour les photos, les tableaux et les extraits – et de ressources raffinées – pour le document transmis aux élèves.

Les photos ont alors des source-production inconnues. Elles ont pour source-collection des sites internet non spécifiés. Pour les trouver (cela est dit plus loin dans l'entretien), l'enseignant fait état de l'utilisation de Google en tant que catalogue.

Les extraits de textes sont à distinguer en fonction de leur source. Les extraits issus du manuel – il en est de même pour les tableaux – ont pour source-production son ou ses auteurs, et, dans l'activité de l'enseignant, une double source-collection : le manuel lui-même et le CDI de l'établissement (qui lui a fourni le manuel). Les extraits issus d'internet ont pour source-collection Wikipédia. Pour y accéder, l'enseignant est passé par l'usage du catalogue Google. Pour la source production, en considération du fonctionnement de Wikipédia, les auteurs restent indéterminés mais très certainement multiples.

Enfin, puisque c'est par lui que l'enseignant procède à l'assemblage des ressources brutes en une ressource raffinée, « Open Office » constitue un outil dans ce processus de construction de ressources.

Ce travail s'apparente à un travail artisanal qui comprend la compilation de documents divers, la fabrication de documents, et la recherche du bon support sous-tendu par des motifs pédagogiques (Barrère 2002, p.59). Ici, la préoccupation du bon support se traduit par des reformulations dans un langage adapté aux élèves (Morisse, 2011) mais peut aussi passer, par exemple, par le choix d'images motivantes (*ibid.*).

À ce stade de l'activité de l'enseignant – c'est-à-dire une fois qu'il a produit une ressource raffinée à partir de ressources brutes – nous atteignons la limite de notre objet d'étude ; la préparation des enseignements. L'utilisation de la ressource en classe relèvera, nous semble-t-il, de l'enseignement à proprement parler. Cela dit, une dernière dimension du travail de préparation de l'enseignant reste à considérer ; celle relative aux aspects temporels de cette pratique de préparation. *A fortiori*, de manière cyclique, l'enseignant se retrouvera régulièrement face à des élèves de même niveau (cours élémentaire première année, quatrième, terminale, etc.) pour enseigner les mêmes notions. Autrement dit, le travail effectué pour la préparation d'une séquence pourra très certainement être réinvesti ensuite. L'étude de cet aspect demande de s'interroger sur ce qu'il arrive aux ressources après l'enseignement pour lequel elles ont été originellement développées.

ZONE 1

**FICHE RESSOURCES**  
Les containers maritimes

Niveau 5e

Centre d'intérêt N°3 : Comment répondre à la demande des étudiants ? Page 1/2

**QU'EST-CE QUE CETTE GROSSE BOÎTE ?**

**Retour dans l'histoire :**  
Le porteur maritime, qu'on appelle aussi "container" (terme anglais), a été créé en 1956 par l'Américain Malcolm Mac Lean, transporteur routier né en Caroline du Nord en 1913.

En 1953, alors qu'il se trouvait assis sur un quai du New Jersey à attendre toute une journée qu'une cargaison qu'il avait apportée dans son camion soit chargée sur un navire, cet entrepreneur imagine un autre moyen : embarquer directement la remorque sur le navire... De là, l'idée lui vient de dissocier la caisse du châssis de la remorque et de penser que la partie supérieure, soit la « boîte » elle-même. Le container était né.

**À quoi sert un container maritime ?**  
Cette grosse boîte sert à contenir et à transporter toutes sortes de marchandises de manière à faciliter la manutention dans les ports. De la boîte de conserve à la chaîne Hi-Fi, en passant par le chocolat, le champagne, les vêtements, les sacs de farine ou de ciment, toutes les marchandises qui doivent voyager sur de longues distances, et qui ne sont ni en vrac, comme le charbon par exemple, ni liquides, comme les hydrocarbures, sont aujourd'hui chargées dans des containers.

**Une révolution dans le monde du transport international :**  
En effet l'adoption de cette boîte a permis de diviser par deux ou plus les temps de chargement et déchargement des navires dans les ports. Ceux-ci peuvent donc effectuer un plus grand nombre de rotations. L'emplacement des boîtes dans la cale ou sur le pont permet d'augmenter considérablement le taux de remplissage donc la rentabilité des navires. Par rapport au transport maritime conventionnel, tel qu'il se pratiquait dans les années 60, le container a permis de diviser par deux les délais d'acheminement et au moins par trois les coûts de transport.

**Des caractéristiques standards :**  
Les dimensions standardisées des containers, la largeur, la longueur, la masse maximum sont définies pour rendre le container le plus multimodal possible en offrant le volume maximum. Il faut qu'il puisse passer partout qu'il puisse être transporté indifféremment par la route, par train ou par bateau. Il doit donc s'intégrer dans les gabarits routiers et ferroviaires.

ZONE 2

**FICHE RESSOURCES**  
Les containers maritimes

Niveau 5e

Centre d'intérêt N°3 : Comment répondre à la demande des étudiants ? Page 2/2

C'est l'Organisation Internationale de Normalisation (I.S.O.) qui a codifié sous les normes ISO 668 et ISO 1495 la construction des containers.

DIMENSIONS	Longueur (en mm)		Largeur (en mm)		Hauteur (en mm)	
	Extérieur	Intérieur	Extérieur	Intérieur	Extérieur	Intérieur
CONTAINER 20 PIEDS	6 058	5 867	2 438	2 330	2 591	2 350
CONTAINER 40 PIEDS	12 192	11 998				

1 pied = 304,8 mm

CHARGES	Poids propre vide (en kg)	Poids total chargé (en kg)	Charges maximales (en kg)	
			Sur le plancher	Sur l'ossature
CONTAINER 20 PIEDS	2 350	30 480	28 000	150 000
CONTAINER 40 PIEDS	3 850			

L'ossature en acier des containers est extrêmement robuste car ils doivent pouvoir supporter le poids de cinq autres containers posés par-dessus, soit une masse de plus de 150 tonnes, appuyée uniquement sur les quatre coins du container.

La dimension de ces coins et surtout leur écartement en largeur et en hauteur est défini au millimètre près par la norme ISO 668 car ils sont utilisés pour la manutention par des charlots spécialisés, mais surtout pour l'arrimage des containers sur le pont des bateaux, sur les camions ou sur les wagons ainsi que pour les superposer.

**Les containers réformés, une deuxième vie ?**  
Des milliers de containers transitent chaque jour à travers le monde. Cependant, nombre d'entre eux restent stockés dans les ports du monde entier. Certains ne sont plus en état de voyager et attendent d'être réparés, transformés ou détruits.

Dans notre monde de gaspillage, où recycler est devenu aujourd'hui une nécessité, la réutilisation des containers réformés apparaît comme une évidence pour répondre aux objectifs de développement durable.

En raison de son caractère standard et mobile, de sa robustesse et de son faible coût, le container permet de bâtir très vite et trouve ainsi une seconde vie dans de multiples usages : bureaux, vestiaires, réfectoires, garages, résidences universitaires ou logements provisoires...

Revisité par les architectes, le container devient alors une solution technique intéressante dans le domaine du bâtiment pour faire des économies tout en préservant notre environnement.

ZONE 3

- Ch\_E2\_013
- C5P5\_E2\_014
- Ch\_E2\_017
- C5P5\_E2\_018
- Ch\_E2\_019
- C5P5\_E2\_020
- Ch\_E2\_021
- C5P5\_E2\_022

La charte graphique c'est la tienne ?  
 Oui. [...]  
 Concernant ce document, d'où viennent les éléments ?  
 Certains trucs viennent de bouquins de techno notamment les tableaux [zone 2]. Toutes les photos viennent d'internet [zone 1,2 et 3]. Les infos sur les conteneurs maritimes viennent d'internet [zone 1]. Tout ce qui est normalisation [zone 2], c'est bien le bouquin de techno. [...]  
 Beaucoup de sites différents ou un seul site ? C'est du « copier-coller » ou du « reformuler » ?  
 C'est reformulé toujours un peu. Je dirais deux sites mais maximum. En général, tu trouves l'info sur un site qui t'intéresse. Pour le recyclage, je vais faire apparaître des mots importants comme « recyclage » ou « réutilisation ». Il y a des mots-clés que je veux qui ressortent et je veux qu'ils me les ressortent sur le document de travail. Là ce n'est pas vraiment du recyclage mais plutôt de la réutilisation de l'objet.  
 C'est plutôt des sites de culture générale du genre Wikipédia ou plutôt des sites spécialisés ?  
 Pour ça, Wikipédia, parce que pas le temps. C'est difficile parfois de trouver l'info. Ces infos-là, je les ai trouvées plutôt facilement. Tout ce qui est conteneur, c'est une mine d'or sur internet.

## 6. Et après le cours ?

« Ça c'est le côté où on n'arrive pas à jeter les choses. Ça vient de mon père. Il stockait trop de trucs à la maison. Moi je fais pareil. Je stocke tout même si je pense que je ne les réutiliserai pas [...]. Je ne jette rien. Parce qu'il y a des choses que j'ai laissé tomber que j'aimais bien. » (C5P5)

« Alors moi (rires) mon mari vous dirait que je suis psychorigide (rires) [...] j'ai besoin que les choses soient très carrées. Donc oui, quand j'ai fini, j'archive. Quand j'ai fini ma séquence, je l'archive avec [...] les annotations pour la reprendre [l'année suivante]. » (C2P2)

Apparaît ainsi une première action de stockage des ressources. Celle-ci est déjà documentée. Barrère (2002) et Morisse (2011) ont montré que le travail de préparation de l'enseignement se prolonge d'une année sur l'autre. Après l'épreuve du réel de la classe, ont lieu des réajustements et des réécritures des supports de cours et ce, notamment, par l'intermédiaire de notes pour garder la mémoire des modifications à apporter. Pour autant, l'action de stockage semble largement dépasser le cas, comme ci-dessus, des ressources raffinées ; c'est-à-dire de ce qui a été utilisé en classe.

À propos du choix de sujet pour la préparation de l'épreuve de projet de terminale : « J'ai sur mon ordinateur toute une bande de données avec une vingtaine de dossiers. Je les ai épluchés un par un, j'ai passé des heures à ouvrir les plans d'architecte, regarder les pièces écrites. Au final j'ai trouvé ce sujet sur lequel on travaille et qui convenait assez bien. » (L2P1)

À propos d'un site sur lequel l'enseignant recueille des ressources brutes : « Sur ce site, tu es sur un serveur type FTP et du coup j'aspire tout. Et après je fais le tri. » (L2P3)

À propos du matériel de construction utilisé en classe pour les projets de troisième : « J'ai pas mal de ressources parce que je cours les bennes, les déchetteries. En fait, j'ai énormément de ressources en termes de matériaux et en termes de matériels [...] j'ai du stock de tôles, de bois raboté. Je vais à la benne d'Alinéa en pleine nuit quand je rentre de soirée. Je remplis la bagnole. Ils ont besoin de bois fins, de contreplaqué, etc. ; j'ai. » (C5P6)

La recherche d'informations, de documents, de matériaux fait alors partie intégrante de la préparation des supports de cours (Morisse, 2011). Elle peut être motivée par la recherche de ressources brutes pour la fabrication de ressources raffinées, mais aussi pour se former ou se mettre à jour sur le contenu à enseigner (*ibid.*), ou encore pour trouver des idées sur la manière d'aborder le sujet à traiter et sur des activités à proposer aux élèves (Diekema & Olsen, 2014 ; Perrault, 2007). Dans ces études récentes, les enseignants utilisent largement Internet pour ces recherches, soit par des recherches ciblées, de préférence avec un moteur de recherche de type Google, soit par des recherches systématiques, sur des sites favoris ; qui peuvent donc aussi – nos données en attestent – être des lieux physiques.

Il ne s'agit pas seulement de garder ce qui a été fait, mais aussi d'avoir et d'amasser en prévision des besoins qui pourraient émerger à l'avenir. D'ailleurs, on remarque que les deux derniers extraits sont l'expression de deux soucis quelque peu différents ; celui de l'exhaustivité dans le premier cas, et celui de la représentativité dans le second. Le site internet évoqué par L2P3 est un site qui dispose de toute sa confiance. Même si ce qui est publié n'a pas encore d'usage prévu, il l'amasse. C5P6, quant à lui, se rend à différents endroits pour faire un recueil qui n'est pas exhaustif, mais qui lui permet plutôt d'être doté d'un peu de tout, de diversifier la nature de ce que les élèves pourront trouver sur les étagères de sa salle de classe.

Ces trois actions que sont garder ce qui a été produit, recueillir l'ensemble des éléments d'un tout ou récolter des représentants d'éléments de différentes natures nous semblent pouvoir être regroupés sous un seul et même terme : la collection. Ainsi, nous proposons de parler de collection pour désigner la part du travail de préparation des enseignements qui consiste à stocker et ranger des ressources – quel que soit leur degré de raffinage – mais aussi des ressources potentielles ; c'est-à-dire tout ce qui n'a pas encore été confronté aux élèves mais que l'enseignant garde dans l'éventualité que cela puisse s'avérer utile.

Ainsi, la collection est une activité de l'enseignant (déjà mentionnée en introduction de cet article) autant que le résultat de cette activité. Il est alors important de distinguer – mais aussi parfois, de savoir rapprocher – collection et source-collection. La source-collection est, elle, l'origine d'une ressource prélevée ou utilisée par l'enseignant. Par exemple, lorsque L2P3 « aspire » les éléments d'un site internet, ce site est la source-collection de ces éléments. Les éléments en question intègrent alors la collection de l'enseignant. Mais, si l'enseignant en vient à faire appel à ces éléments après des semaines ou mois passés dans sa collection, alors, en toute rigueur, celle-ci devient aussi source-collection. Dans cet exemple, il y a deux sources-collections chacune respectivement relatives à deux espaces de stockages et deux périodes de temps : le temps du prélèvement à la source externe – le site – pour stockage et rangement, le temps du prélèvement à la source interne – la collection propre à l'enseignant – pour usage.

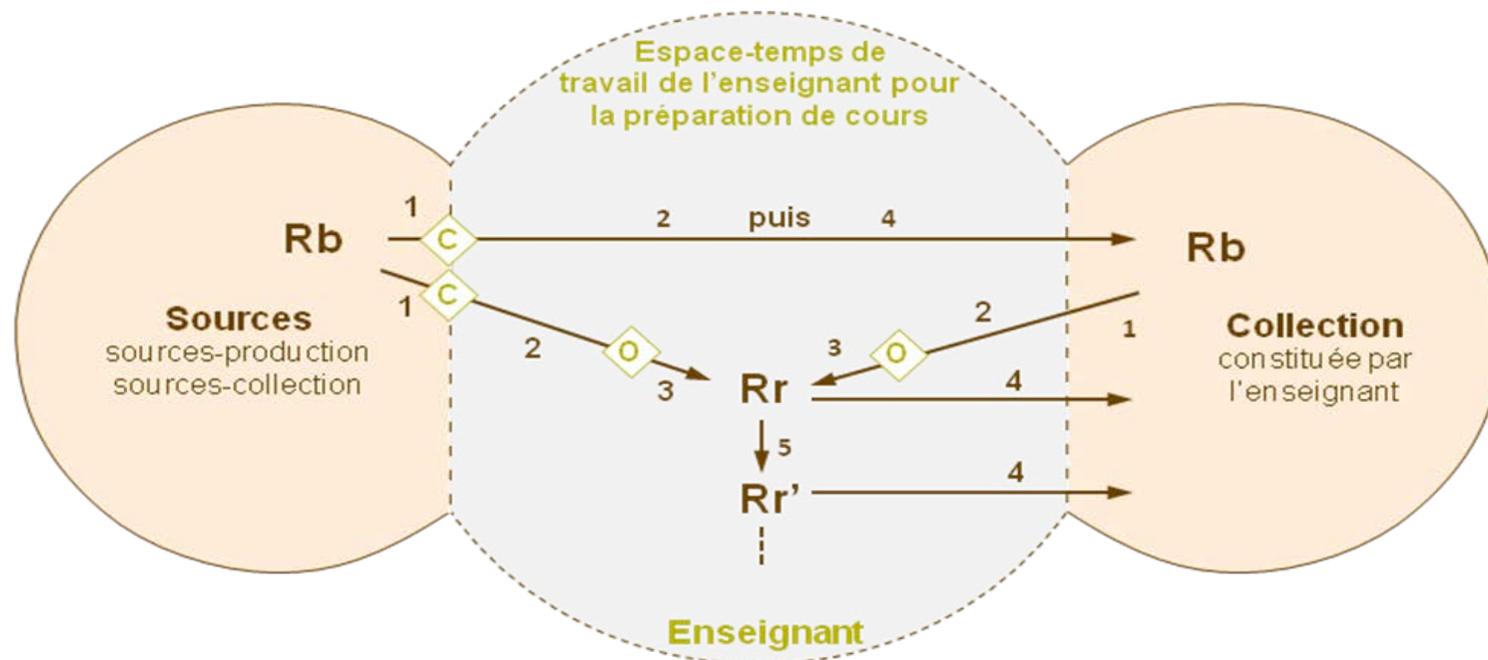
Le schéma ci-après synthétise l'ensemble de nos propositions dans une représentation graphique (figure 1).

Une autre activité, seulement évoquée dans le présent texte, pourrait faire l'objet de réflexions plus poussées : le partage des ressources. On pourrait notamment interroger quel(s) type(s) de ressources sont concernées par ce partage : les ressources brutes et/ou raffinées ? Par ailleurs, l'enjeu n'étant plus le bon déroulement de la séquence, mais le regard que le collègue pourra porter sur le travail effectué, ou encore la réciprocité de ce don ou partage du travail effectué, qu'est-ce qui détermine les pratiques de partage, leur mesure (de rare à systématique) ou leur échelle (du collègue / ami au site internet ouvert pour tous) ?

En somme, l'activité de préparation des enseignements lierait différents éléments, non seulement de différentes natures (ressources, sources, catalogues, etc.) mais avec aussi, pour certains d'entre eux, différents degrés de confiance (les ressources déjà plus ou moins raffinées, les sources déjà plus ou moins connues, etc.) parce que issus de différentes temporalités (de nouvelles trouvailles sur internet, ou de plus anciennes dans la collection). L'activité qui crée des liens entre des entités élémentaires dans la visée d'une autre activité ne pourrait-elle pas être analysée comme le cadre organisateur d'un système ? Autrement dit, l'enseignant qui prépare ses cours n'est-il pas à la tête d'un système de sources et de ressources organisé, régulé par son activité propre ?

La rencontre entre la littérature conséquente sur la notion de système en analyse de l'activité instrumentée ou outillée (Simondon, 1958 ; Rabardel, 1995 ; Bourmaud, 2006, 2007) et l'analyse précise de données plus nombreuses serait le travail à mener pour tenter de répondre à ces questions. Ce faisant, puisqu'elle est au centre de la construction du système dont il serait alors question, la question des temporalités du travail de l'enseignant devra être adressée. Comment s'articulent, dans le travail quotidien de l'enseignant, la préparation de ses cours, l'alimentation de sa collection et son éventuel partage (partiel ou total) ? Ces activités sont-elles intimement liées dans une pratique harmonieuse, ou clairement distinctes, ou encore dans un entre-deux ? Dans tous les cas, cela soulèvera sans doute la question des régularités ou des invariants dans cette pratique des enseignants à la fois répétitive et continue. Les enseignants créent-ils ou amendent-ils leurs séquences et ressources afférentes à l'aide de procédures de recherche ou de raffinages rodés ? Seraient-ce des invariants qui déterminent la manière dont ils développent et organisent leur collection ?

Figure 1 - Actions de l'enseignant et processus de circulation et de transformation des ressources lors de/pour la préparation des cours



Légende

- Rb Ressources brutes
- Rr Ressources raffinées
- C Catalogue
- O Outil
- Mouvements de circulation et de transformation des ressources

*Actions de l'enseignant :*

- 1 - rechercher, retrouver, visualiser
- 2 - extraire
- 3 - transformer, assembler
- 4 - stocker, ranger
- 5 - ajuster, annoter, après utilisation en classe

De plus, il ne pourra être fait l'économie de la question disciplinaire. Notre modèle a été élaboré à partir des pratiques déclarées d'enseignants des disciplines relatives aux sciences et technologies industrielles de l'ingénieur. Reste à savoir dans quelle mesure il est valable pour les mathématiques, la physique-chimie, les langues, ou toute autre discipline scolaire et comment les cultures disciplinaires et le caractère épistémique des ressources pourraient être pris en compte.

Enfin, les réflexions sur les ressources construites par les enseignants, ici centrées sur les dynamiques des activités qui leur donnent naissance, gagneraient à davantage prendre en compte les questions relatives à leur contenu. En effet, en écho à la courte mention introductive aux travaux de Fraenkel et de Boutet, il est important de noter que ces ressources ne sont pas neutres socialement ni culturellement. Elles utilisent des canaux sémiotiques variés et portent en elles des enjeux de compréhension pour les élèves, que cela soit sur leur forme ou sur leur fond. Avec une attention ainsi portée sur les enjeux didactiques et épistémologiques propres à chaque discipline, les travaux sur les ressources pourraient prendre une place de choix au sein des recherches en éducation et formation.

C'est la poursuite de l'ensemble de ces pistes de travail qui contribuera à renforcer l'assise du cadre conceptuel introduit par cet article.

### Remerciements

*Les propositions avancées dans cet article ont grandement bénéficié des échanges que nous avons eus en premier lieu avec les collègues chercheurs du laboratoire STEF de l'ENS de Cachan, mais aussi avec les autres collègues impliqués dans le projet REVEA. Nous pensons en particulier à Martine Paindorge, Solène Zablou, Mehdi Khaneboubi, Françoise Tort, Pascale Hannoun-Kummer, Camille Roux-Goupille, Georges-Louis Baron et Nathalie Magneron. Qu'ils en soient remerciés.*

### Références

- ADLER Jill (2000), « Conceptualising Resources as a Theme for Teacher Education », *Journal of Mathematics Teacher Education*, vol.3, n°3, p.205-224.
- BARRÈRE Anne (2002), *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan.
- BERNSTEIN Mark (1993), « Enactment in Information Farming », *Proceedings of Hypertext'93*, Seattle, Washington, p.242-249.
- BOURMAUD Gaëtan (2006), *Les systèmes d'instruments : méthodes d'analyse et perspectives de conception - Interface homme-machine*, Thèse de l'Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis.
- BOURMAUD Gaëtan (2007, novembre), « L'organisation systémique des instruments : méthodes d'analyse, propriétés et perspectives de conception ouvertes », communication présentée au Colloque de l'Association pour la Recherche Cognitive, *ARCo'07: Cognition - Complexité – Collectif*, Nancy (France), En ligne <https://hal.inria.fr/inria-00191128/document>
- BOUTET Josiane (2010), *Le pouvoir des mots*, Paris, La Dispute.
- BRUILLARD Eric (1997), « L'ordinateur à l'école : de l'outil à l'instrument », dans Luc-Olivier Pochon et Alex Blanchet (éds.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*, Neuchâtel, IRDP, p.99-118.
- BRUILLARD Eric (2015), « ReVEA, point d'étape. Problématiques et méthodologies », Rapport interne du projet ReVEA (financé par l'Agence Nationale de la Recherche).
- CONTAMINES Julien, GEORGE Sébastien et HOTTE Richard (2003), « Approche instrumentale des banques de ressources éducatives », *Sciences et techniques éducatives - Hermès*, HS, n°10, p.157-178, En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00298189/document>

DIEKEMA Anne et OLSEN Whitney (2012), « The notion of relevance in teacher information behavior », *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, vol.1, n°49, p.1-9.

DIEKEMA Anne et OLSEN Whitney (2014), « Teacher personal information management (PIM) practices », *Journal of the Association for Information Science and Technology*, vol.11, n°65, p.2261-2277.

FRAENKEL Béatrice (1993), *Illettrisme. Variations historiques et anthropologiques*, Paris, BPI Centre Georges Pompidou.

GUEUDET Ghislaine et TROUCHE Luc (2010), « Des ressources aux documents, travail du professeur et genèses documentaires », dans Ghislaine Gueudet & Luc Trouche (éds.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes ; Lyon, INRP, p.57-74.

MORISSE Martine (2011), « Les supports de cours : parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant », dans Bertrand Daunay (éd.), *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, Rennes, Presses Universitaires, p.147-174.

PERRAULT Anne-Marie (2007), « An Exploratory Study of biology teachers' online information seeking practices », *School Library Media Research*, vol.10, En ligne <http://www.ala.org>

RABARDEL Pierre (1995), *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

SIMONDON Gilbert (1958), *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier.

## Les agrégés Histoire d'une exception française

*Yves Verneuil*

Voici une opportune réédition en format de poche d'un ouvrage important initialement paru en 2005 dans la collection « Histoire de l'éducation » aux éditions Belin. Augmenté d'une postface traitant de la période 2005-2017, et doté d'une bibliographie actualisée, le livre garde évidemment sa valeur scientifique irremplaçable tout en devenant, par son nouveau format, plus pratique et maniable que le précédent. Lui-même agrégé, l'auteur Yves Verneuil est l'historien spécialiste des agrégés et de l'agrégation : son étude constitue la somme exhaustive au sujet de cette « exception française », selon la formule du sous-titre.

Cette somme s'appuie naturellement sur des travaux antérieurs consacrés à l'enseignement et aux enseignants (parmi lesquels ceux de Françoise Mayeur, Antoine Prost, Dominique Julia, André Chervel, Philippe Savoie pour ne citer que quelques-uns d'une abondante bibliographie d'une douzaine de pages). Elle procède surtout d'un travail d'archives opéré principalement aux Archives Nationales et au centre des Archives contemporaines de Fontainebleau, et – concernant spécifiquement l'agrégation d'Ancien Régime – aux archives de l'Université de Paris (bibliothèque de la Sorbonne). Ont également été mobilisés, aux fins de réaliser cette synthèse historique complète des origines à nos jours, des enquêtes, statistiques et annuaires issus de l'Administration, une vingtaine de périodiques universitaires significatifs, ainsi que des sources imprimées comprenant des romans (par exemple Maurice Barrès, Simone de Beauvoir, Jeanne Galzy, ou Jean Guéhenno), des essais et des documents contemporains. Le lecteur voit en outre mis à sa disposition 42 précieux tableaux composés par l'auteur sur la base de données statistiques, aptes à satisfaire l'intérêt et la curiosité aussi bien à propos, par exemple, du nombre des agrégés dans les collèges royaux de 1842 à 1865, des traitements annuels comparés des agrégés et chargés de cours en 1906 que de l'origine sociale comparée des agrégés et agrégées en 1975, du nombre des agrégés dans le second degré en 2001 ou encore des résultats des élections à la CAPN (commission paritaire nationale) en 2002.



Éditions Belin, Collection « Alpha », 2017  
638 pages, ISBN 978-26410-00976-7  
(Première édition 2005)

Ces quelques indications disent assez l'ampleur du travail dont procède l'ouvrage, et, partant, lorsqu'on s'intéresse à l'histoire et à la sociologie des enseignants, son immense intérêt.

« Les agrégés », livre d'histoire, se divise en trois parties correspondant à trois séquences chronologiques. De 1766 à 1880, s'opère la « montée en puissance » de l'agrégation (qui n'est d'ailleurs pas toujours un concours, mais parfois un examen, voire relève à un certain moment de nominations quasi discrétionnaires) et par conséquent des agrégés. La période qui va de 1880 à 1944 est qualifiée, en rappel d'un titre célèbre d'Albert Thibaudet, de « République des agrégés ». Enfin, du deuxième vingtième siècle à l'époque tout à fait contemporaine (évoquée dans la postface), soit de 1944 à 2017, sont abordées les « remises en question » de l'agrégation et de ses titulaires. Yves Verneuil s'emploie à établir une histoire factuelle de ce dispositif spécifiquement français de recrutement de professeurs, permettant au lecteur, soucieux de trouver une information très précise sur tel ou tel point, d'obtenir satisfaction ; mais il n'omet bien sûr pas – comme on le constate déjà avec la mention des remises en question – de procéder à des problématisations. Il indique ainsi avec force, dès les pages d'introduction, pour ce qui concerne le vingtième siècle et plus spécialement sa phase de démocratisation des enseignements secondaire et supérieur, que la catégorie des agrégés, n'effectuant pas de tâches distinctes de celles d'autres catégories, est « statutairement à cheval sur l'enseignement secondaire et sur l'enseignement supérieur », et ainsi « au centre du conflit » entre les partisans d'un second degré école moyenne dans le prolongement du primaire et partisans d'un second degré propédeutique à l'enseigne-

ment supérieur (p.6). Conflit majeur qui « travaille » notre système éducatif et son organisation depuis la Libération, non résolu, passant par des clivages idéologiques et syndicaux (bien soulignés dans l'ouvrage). Ce n'est pas le moindre mérite du livre que de s'emparer, sans parti-pris catégoriel justement, de cette question de première importance.

Si le lecteur peut parfois être amené à se demander s'il ne s'agit pas plus du dispositif « agrégation » que des « agrégés » en tant que personnes, cela provient certainement du fait que, par volonté originaire jamais véritablement enrayée malgré les transformations et changements de contexte survenus, une identification essentialiste se produit entre le processus de recrutement lui-même censé conférer le plus haut prestige professionnel et les individus « agrégés », c'est-à-dire jugés dignes de rejoindre l'élite d'un corps (agrégés à). Yves Verneuil a une écriture très claire et le sens des formules heureuses. Il montre que la création du concours en 1766 est concomitante de l'interdiction d'enseigner faite aux Jésuites en 1762 et de la fermeture de leurs établissements (avant leur expulsion en 1764). Ainsi, « le corps des titulaires de l'agrégation est destiné à supplanter les hommes des congrégations » (p.17). À propos de la période de 1821 à 1880 – où les changements de pied des autorités quant à la conception de l'agrégation ont été fréquents – l'auteur souligne que le rétablissement du concours est le fait du régime de la seconde Restauration ; il n'hésite pas à parler, avec là encore un clin d'œil, d'une « monarchie des professeurs » (p.52). Souvent, comme on le sait, certains fleurons de la République trouvent leur origine première dans des sources monarchiques.

C'est en effet sous la Troisième République, au temps de la « République des professeurs » que l'agrégé connaît son apogée, en termes de prestige intellectuel et de participation au pouvoir (par le nombre de professeurs exerçant des responsabilités politiques), ce que le chapitre 6 désigne sous le titre : « L'acmé de l'entre-deux-guerres » (p.229-317). La puissante Société des agrégés impose ses vues en matière de traitements, de pédagogie et de réforme, du moins tant que « la démographie est malthusienne » et que « les effectifs de l'enseignement secondaire restent à peu près constants » (p.229), c'est-à-dire jusque dans les années 1930 où commença à s'amorcer une première démocratisation du secondaire (rappelons qu'en ce début de XX<sup>e</sup> siècle, seulement 1% de la population française atteint le niveau du baccalauréat). Alors, au milieu des années 1920, le slogan de l'organisation rassemblant les agrégés (qui se refuse à se dire syndicat pour des raisons de distinction sociologique) peut prendre tout son relief : « le

professeur de lycée, c'est l'agrégé », ce qui conduit Yves Verneuil à la formule : « Intelligence d'élite, [les agrégés] veulent former les élites de l'intelligence » (p.231).

Pour autant, tout en constituant, avec quelques autres, l'élite intellectuelle, les agrégés n'appartiennent pas en propre à la bourgeoisie, du fait de la relative modestie de leurs salaires qui reste une caractéristique (surtout s'ils relèvent du cadre des agrégés de province par différence avec les agrégés du cadre parisien). La démocratisation du second degré, qui prendra son plein essor après la Seconde guerre mondiale et particulièrement dans les années 1960, affaiblit leurs positions : à la fois leur nombre s'accroît (ce qui entraîne une démultiplication du titre, donc une dévalorisation implicite, quoique relative) et leur pourcentage diminue (du fait du recrutement massif de professeurs certifiés dans les lycées après la création du CAPES en 1950, puis plus tard des PEGC – ex-instituteurs, *horresco referens* – dans les collèges), d'où le développement d'une « mentalité obsidionale, qui participe du complexe contemporain de la ligne Maginot » (p.361). Nous sommes bien au « temps des remises en question », liées notamment à de prétendues baisses de prestige.

Parmi celles-ci, Yves Verneuil pointe, sans se départir parfois d'une certaine ironie : la création de nouvelles agrégations, par exemple de génie mécanique, « et même » (p.388) d'éducation physique ; le phénomène de féminisation par l'introduction de la mixité en 1975 (jusque-là les concours hommes et femmes étaient séparés), censé – selon certaines visions – participer à l'affaiblissement du prestige social (notons au passage que la problématique du genre n'est pas négligée, le chapitre 7 étant entièrement consacré à « Femme et agrégée », p.319-360) ; la question des salaires et du sentiment (et de la réalité) du déclassement par rapport à d'autres emplois ; le ravalement social au niveau des classes moyennes, fussent-elles qualifiées de supérieures ; le déclin de l'influence intellectuelle, la création d'une agrégation par promotion interne en 1972, ce qui conduit – du point de vue des puristes – à une menace « de... désagrégation » et à l'interrogation : « agrégés ou agrégat ? » (p.469).

Par-delà les mises en cause récurrentes de l'existence du concours et du grade lui-même (défendu cependant par des organisations de gauche comme référence supérieure ou « pilote » pour faire progresser les autres catégories), le recrutement de plus en plus important d'agrégés dans l'enseignement supérieur ces dernières décennies et la mise en place du tronc commun dans le premier cycle tendent à renforcer les interrogations sur la pertinence de la place des agrégés (chapitre 10, p.507-552). Finalement, Yves Verneuil applique à son tour aux agrégés la

notion de malaise, déjà utilisée au sujet de l'ensemble des professeurs du second degré par la commission dite des sages en 1972 et reprise récemment à nouveaux frais par Anne Barrère (2017).

Dans sa postface, l'auteur indique des éléments du « changement dans la continuité » entre 2005 et aujourd'hui (p.565-581) : mastérisation et prévalence progressive de la logique de fonction sur la logique de grade. Ces éléments contribuent à continuer d'atténuer ce qui fut longtemps perçu par les membres, et l'est encore par un certain nombre d'entre eux, comme une essence du corps quasiment inaccessible à l'historicité (alors même que l'histoire montre nécessairement tout le contraire, sans que cela remette en question les hautes qualités intellectuelles que distingue toujours ce titre). Dans cette ligne, en ultime conclusion, Yves Verneuil tire la leçon de son entreprise historique de grande ampleur retraçant, au travers de cet ouvrage que nous ne saurions trop recommander, 250 ans d'agrégation et de vie socioprofessionnelle des agrégés et agrégées : « Une vision monolithique ne rendrait pas compte de la réalité [...] les agrégés forment [aujourd'hui] davantage un agrégat qu'un monolithe » (p.581).

Précisons encore, pour rassurer le lecteur qui pourrait craindre une histoire un peu trop abstraite et technique, que certains agrégés en chair et en os (si l'on ose dire), ainsi qu'en discours, sont bien aussi présents dans le fil du récit.

**André D. Robert**

*Équipe d'accueil « Éducation Cultures Politiques »  
Université Lumière Lyon 2*

**Épistémologie et didactique des SVT.  
Langage, apprentissage et enseignement  
des sciences de la vie  
et de la Terre**

*Yann Lhoste*

Les ouvrages de didactique, qui ont en commun l'analyse des enjeux et difficultés des apprentissages, relèvent, pour simplifier, de deux sortes : les uns se préoccupent de procurer des pistes d'action et des solutions didactiques possibles, d'autres, sur un versant de recherche plus affirmé, se focalisent sur la complexité des situations didactiques singulières et les conditions de possibilité des solutions didactiques. Yann Lhoste, aujourd'hui professeur des universités à l'université des Antilles, présente un ouvrage – consacré à la didactique des Sciences et vie de la Terre – qui appartient clairement à cette dernière catégorie par l'ancrage théorique et par sa démarche, tout en aidant aux solutions par des études empiriques présentées. Ces dernières portent sur l'adaptation des êtres vivants, la classification scientifique du vivant, le devenir de la matière organique dans le sol, la nutrition, la communication nerveuse. Le double ancrage épistémologique et langagier assumé par le titre donne toute sa pertinence à l'ouvrage.

L'auteur tire ici parti des travaux déjà menés sur les conditions d'appropriation des concepts biologiques et géologiques sous l'angle de la problématisation et de la rupture bachelardienne. Il exploite également les travaux menés sur les relations entre enseignement et apprentissage d'un point de vue langagier. La relecture des textes de référence dans l'un et l'autre domaine et leur confrontation aux réalités scolaires l'amènent à questionner l'habitude de les envisager séparément. Qu'est-ce qui mérite d'être transmis et qu'est-ce qui mérite d'être construit ? En quoi ces apprentissages scientifiques peuvent-ils participer au développement des élèves ? Voilà les questions auxquelles l'ouvrage tente de répondre.

L'ouvrage s'organise autour de ce que l'auteur nomme une enquête didactique et des études empiriques. Au fondement de cette enquête se trouve, sur la base d'une étude de cas, la critique d'un enseignement ordinaire des SVT de façon à préciser les questions sur la place des savoirs et leur construction dans la classe (chap. 3). Il apparaît ainsi que l'accès des élèves à des savoirs problématisés ne peut pas se réduire à un travail sur les représentations des élèves et leurs explications naïves. Les fondements épistémologiques de la recherche utilisés par l'auteur visent à le situer dans le champ de la recherche en didactique des SVT (chap. 1).



*Presses Universitaires de Bordeaux  
Collection « Études sur l'Éducation », 2017, 326 pages  
ISBN 979103000740*

Le parti pris est de s'appuyer sur la portée heuristique d'études de cas choisies dans de telles recherches didactiques (chap. 2). Une deuxième partie fait un bilan critique des travaux de l'auteur visant à analyser et à comprendre les situations d'enseignement-apprentissage en SVT. Ce bilan est conduit selon différentes focalisations : épistémique en présentant le cadre théorique de la problématisation (chap. 4), activité cognitive de l'élève en reprenant la question des obstacles (chap. 5), activité cognitive et langagière des élèves à propos de l'appropriation par les élèves des manières d'agir-penser-parler en biologie (chap. 6), activité professorale sous l'angle des gestes professionnels (chap. 7). Ces analyses successives se veulent complémentaires et s'appuient sur de longs extraits relatifs aux outils théoriques mobilisés. L'intention est de montrer leur contribution aux recherches tout en pointant ce qu'ils ne prennent pas en charge. Ainsi pour dépasser le fait que la centration sur l'épistémique tend à laisser dans l'ombre les dimensions cognitives du processus d'appropriation des concepts, l'auteur fait le choix de développer une centration sur l'activité « cognitivo-épistémique ». De plus la centration sur l'activité « cognitive et langagière » lui permet de comprendre comment les élèves s'approprient des manières d'agir-parler-penser en biologie. Enfin l'analyse de l'activité professorale, minorée dans les logiques précédentes, termine ce retour sur les outils et concepts successivement mobilisés. L'activité est donc envisagée comme une articulation entre une dynamique de construction de situations-problèmes — sur la base de l'analyse épistémologique du savoir et d'un triplet problème-obstacle-inducteur de problématisation — et une dynamique de conduite des apprentissages. L'auteur propose d'utiliser la catégorie de « geste langagier didactique » plutôt que la description générique de geste professionnel qui ne prend pas en compte les termes du problème : « Les gestes langagiers didactiques pourraient ainsi jouer un rôle majeur dans la production de

l'enquête et de la problématisation » en étant des « gestes in-formés par les savoirs » (p.182).

Après cette partie bilan, la troisième partie se veut une proposition pour intégrer toutes ces dimensions et disposer d'une didactique davantage centrée sur les sujets. Elle propose un modèle de structuration des contextes par l'intégration d'une épistémologie de la problématisation et d'une théorie de l'apprentissage accordant une forte place à la dimension langagière. L'enquête didactique de l'auteur se réorganise dorénavant autour de la notion de contexte dérivée de la théorie historique et culturelle et développée par Michel Bernié et Michel Brossard pour les lier aux didactiques des disciplines (chap. 8). Cela permet en particulier de se dégager des réifications du concept de représentation. L'appréhension des situations d'apprentissage se fait avec « l'idée de conduire les élèves à se poser des questions qu'ils n'auraient jamais posées en l'absence d'un travail didactique » (Brossard<sup>1</sup>, cité p.198). L'articulation des deux cadres théoriques lui permet de donner de l'épaisseur au concept de contexte. Ce qui crée de la cohérence, c'est l'idée qu'apprendre à poser des problèmes scientifiquement pertinents s'accompagne d'une véritable activité de conceptualisation et s'effectue à travers des interactions (des négociations sur l'objet de discours, sur l'activité d'explication). L'auteur propose ainsi un modèle de structuration de différents contextes en jeu dans l'apprentissage de savoirs problématisés (chap. 8) et sa mise à l'épreuve d'une étude de cas – étude des organes du sens : le toucher, CP-CE1 – afin d'en mesurer le caractère heuristique (chap. 9).

Dans un premier sens, contexte désigne ce qui fait sens pour l'élève dans l'univers social des tâches scolaires (Bernié<sup>2</sup>, cité p.186). L'apprentissage de savoirs biologiques problématisés est ensuite envisagé de façon plus précise dans l'ouvrage comme la construction d'un « contexte de pertinence » selon le terme de Brossard. Si du point de vue didactique, ce contexte ouvre à une communauté discursive scientifique scolaire (Martine Jaubert), le contexte est redéfini dans l'ouvrage sous l'angle problématologique comme l'articulation entre le « en question » et le « hors question » (Michel Meyer, Michel Fabre). L'étude de cas permet de suivre la transformation des contextes (contexte problématique lié aux questions que se posent les élèves et aux nécessités produites, contexte inter-

psychique lié aux interactions) et de montrer qu'un tel cadre intégrateur impacte le processus d'appropriation des savoirs biologiques. Dans la construction du contexte de pertinence, on peut voir la reconstruction des savoirs disciplinaires avec la reconstruction d'une signification partagée de la situation d'étude.

Une conception forte de la didactique des disciplines ressort de cet ouvrage. Trois niveaux de lecture sont possibles. Impliquant en premier lieu les didacticiens des SVT, l'ouvrage peut se lire à d'autres niveaux de lecture. En deuxième lieu prenant appui sur tout un parcours de chercheur, il rend compte de l'intérêt de s'intéresser à une temporalité longue de la recherche. C'est en effet dans l'épaisseur d'une vie de recherche et de rencontres professionnelles que des perspectives nouvelles se dessinent. Cette réalité nous rappelle l'inscription de la didactique dans les sciences humaines et sociales. D'où ce ton personnel (assez neuf nous semble-t-il dans ce genre d'ouvrages) qui contribue aussi à éloigner le livre du genre des guides pédagogiques. De ce travail ressort la nécessité de ne pas négliger la dimension sociale du savoir, ce qui passe par un dialogisme avec les textes et avec les autres chercheurs. L'ouvrage éclaire ainsi le travail du chercheur faisant retour sur sa recherche et en même temps poussant cette recherche vers de nouvelles explications. On le voit travailler avec d'autres, expérimenter, faire des hypothèses, revenir sur certaines hypothèses et conclusions, enrichir son cadre d'analyse. Il assume ainsi ses filiations. L'ouvrage témoigne donc du fonctionnement de la recherche. De la sorte, ce souci s'inscrit dans les efforts actuels rencontrés dans d'autres disciplines des sciences humaines et sociales d'articuler l'enquête et le récit de l'enquête (vu comme une prise de recul sur le travail). Une telle articulation n'est pas anecdotique, elle contribue au contraire à ne pas délier le savoir produit par la recherche des pratiques qui fondent ce savoir.

Enfin par l'importance donnée à l'apprentissage par problématisation et aux pratiques langagières engagées dans l'apprentissage, l'auteur s'adresse à l'ensemble des didactiques. Loin de s'opposer, la théorie historique et culturelle et le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation sont compatibles et fournissent des outils pour analyser les liens entre langages et apprentissages scientifiques. Le langage n'est pas un simple médiateur, pas plus que le savoir n'est seulement le produit de l'activité langagière au sein d'une communauté discursive scientifique. En effet, l'activité langagière signale et rend possible la construction des objets de savoir. L'auteur s'inscrit dans l'idée qu'il faut rompre avec une conception adaptative des apprentissages d'inspiration piagétienne. L'hypothèse contex-

<sup>1</sup> Michel Brossard (2012), « Enseignement-apprentissage scolaires et développement. Actualité des réflexions de Vygotski », dans Frédéric Yvon & Yuri Zinchenko (éd.) *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*, Moscou, MGU, p.356-378.

<sup>2</sup> Jean-Paul Bernié (2004), « L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage ? Vers une recomposition de la discipline "français" », *Lynx*, n°51, p.25-39.

tuelle proposée répond en creux à quelques questions adressées au cadre de la problématisation focalisée sur la construction des savoirs en lien avec les problèmes auxquels ils sont liés. Cette hypothèse s'inscrit dans les tentatives en cours pour souligner davantage la dynamique de la démarche de construction de problème, de recherche des données et des conditions. Ce travail contribue aussi à démontrer la dimension « socio-épistémologique » de l'apprentissage de savoirs disciplinaires au sein de communautés discursives scientifiques scolaires. L'hypothèse contextuelle est également une tentative pour répondre à une autre question adressée au cadre de la problématisation : celle du rapport entre la construction collective et les apprentissages réalisés par chaque élève. Sur ce point, une autre question est adressée à l'apprentissage par problématisation : la notion sociologique de malentendu liée à la production des inégalités scolaires dans les pratiques enseignantes. Cet aspect, ici à peine effleuré, mérite la poursuite du type d'enquête didactique présentée ici. Comment l'hypothèse contextuelle permettrait-elle d'y répondre ? Intégrer la question des inégalités scolaires nécessiterait-il d'enrichir le modèle intégrateur des contextes ? L'auteur suggère in fine des pistes de recherche, notamment dans une comparaison de cadres théoriques qui reste un enjeu pour le développement des recherches didactiques<sup>3</sup>, mais également dans l'idée de fonder le professionnalisme des futurs enseignants dans une double culture, disciplinaire et relevant des sciences humaines et sociales.

Par ailleurs l'ouvrage se veut un outil de travail et cherche ainsi à faire comprendre la pertinence de la dialectique bachelardienne entre rupture et continuité (en lieu et place de la seule rupture souvent comprise). Le lecteur peut ainsi mesurer l'intérêt d'un travail sur les conditions de possibilité didactiques. L'auteur cherche à appuyer son propos par des éléments en gras dans le texte et des points clés en fin de chaque chapitre. La lecture est facilitée par des schémas et par des index Nominum, Rerum, Thematum bienvenus.

### **Anne Vézier**

*Maître de conférences en didactique de l'histoire,  
Centre de recherches en éducation de Nantes,  
Université de Nantes*

---

<sup>3</sup> Yann Lhoste & Christian Orange (2015), « Quels cadres théoriques et méthodologiques pour quelles recherches en didactique des sciences et des technologies ? », *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, n°11, p.9-24.

## Direction de la revue

Céline Chauvigné, directrice de publication et rédactrice en chef

Michel Fabre, rédacteur adjoint

Denise Orange Ravachol, rédactrice adjointe

Sylvie Guionnet, secrétariat de rédaction

## Membres du comité éditorial

Fabienne Brière-Guenoun (Université Paris-Est)

Edwige Chirouter (Université de Nantes)

Sylvain Doussot (Université de Nantes)

Nadine Fink (Haute école pédagogique Vaud - Suisse)

Christiane Gohier (Université du Québec à Montréal - Canada)

Pascal Guibert (Université de Nantes)

Magali Hersant (Université de Nantes)

Jean Houssaye (Université de Rouen)

France Jutras (Université de Sherbrooke - Canada)

Bruno Lebouvier (Université de Nantes)

Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières - Canada)

Christian Orange (Université Libre de Bruxelles - Belgique)

André Pachod (Université de Strasbourg)

Thérèse Perez-Roux (Université de Montpellier)

Pierre Périer (Université de Rennes 2)

Marie Salaün (Université de Paris Descartes)

Annette Schmehl Université de Nantes)

Denis Simard (Université Laval - Canada)

François Simon (Université de Nantes)

Marie Toullec Théry (Université de Nantes)

Isabelle Vinatier (Université de Nantes)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11

[recherches-en-education@univ-nantes.fr](mailto:recherches-en-education@univ-nantes.fr)



UNIVERSITÉ DE NANTES



**Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France**  
**Vous êtes libres :**

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

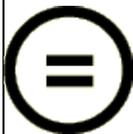
**Selon les conditions suivantes :**



**Paternité.** Vous devez citer le nom de l'auteur original.



**Pas d'Utilisation Commerciale.** Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



**Pas de Modification.** Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

**Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)**

Ceci est le Résumé Explicatif du  
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#)



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006