HAL
open science

Comment les élèves catégorisent leurs cours/enseignants

Hélène Veyrac, Audrey Murillo, Julie Blanc, Philippe Sahuc

To cite this version:

Hélène Veyrac, Audrey Murillo, Julie Blanc, Philippe Sahuc. Comment les élèves catégorisent leurs cours/enseignants. Recherches en éducation, 2018, 33, pp.52-66. 10.4000/ree.2073 . hal-01818305

HAL Id: hal-01818305

https://hal.science/hal-01818305v1

Submitted on 2 Dec 2019

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.

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[1]

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 » apparait. 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'attirance/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 explicitables 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

[1] Hélène Veyrac, Audrey Murillo, Julie Blanc et Philippe Sahuc, maîtres de conférences, Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travai, 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[2].

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

[2] 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[3] 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[4], tel qu'elle apparait 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

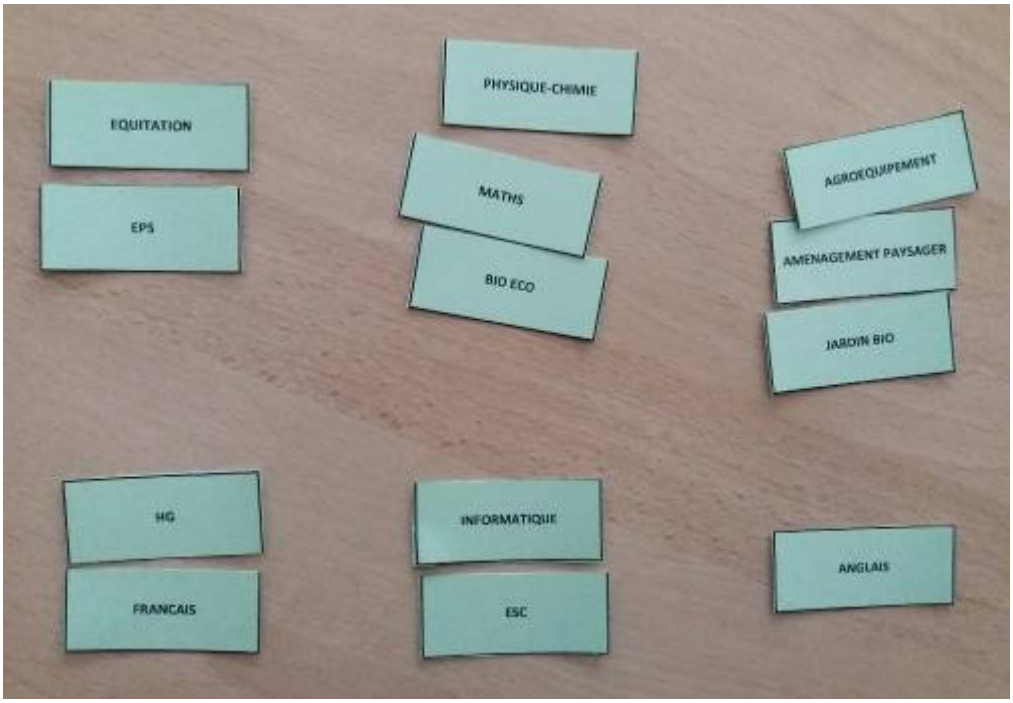
- On s'intéresse au point de vue des élèves sur les différents cours que vous avez, on s'intéresse à la façon dont vous découvrez ces cours. Je te rappelle que ce que tu nous dis là est confidentiel, ce ne sera pas communiqué à tes enseignants. Évidemment, il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse,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

[3] 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.
[4] 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[5] : 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).

[5] 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 influer 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

Pôles	*Dimensions*		*Exemples de catégories créées par les élèves*
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[6].

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 ».

[6] 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.

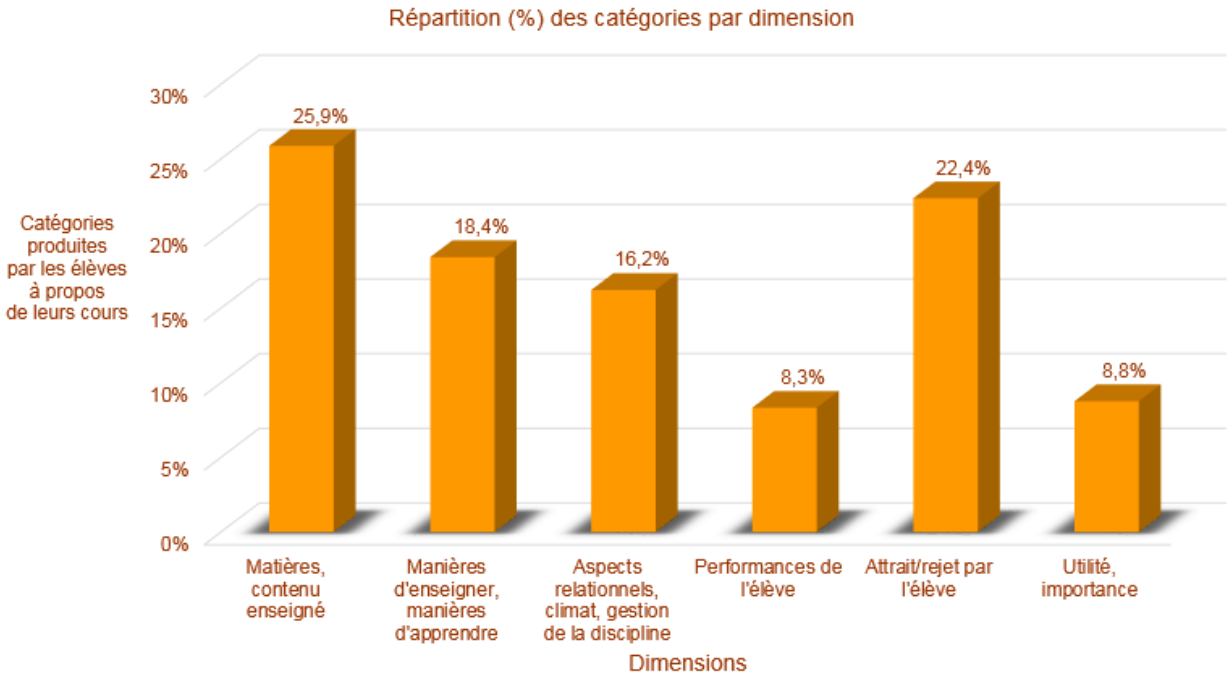
3. Comment les cours/enseignants sont-ils perçus par les élèves ?

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. Ca 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* ».

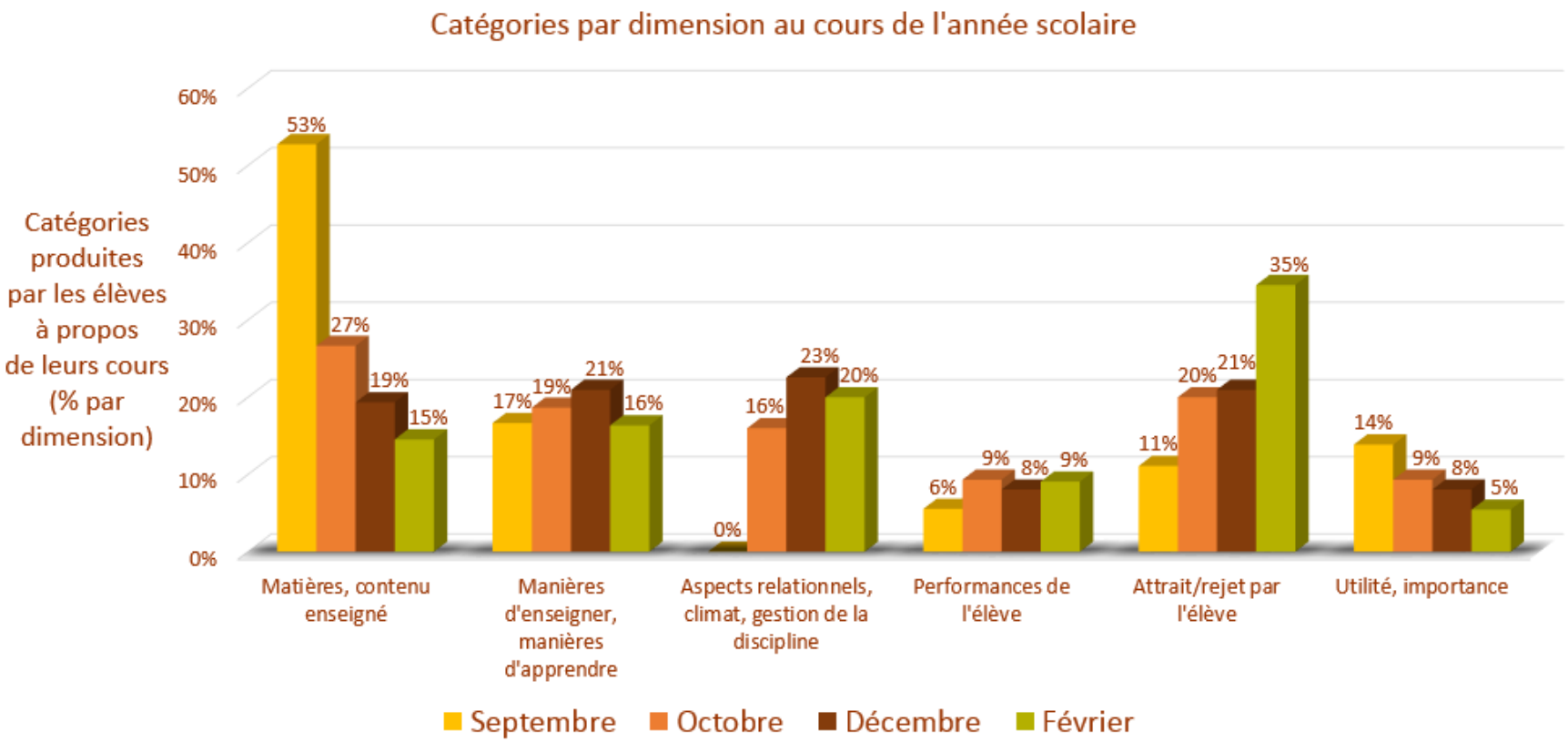
4. Les catégories évoluent-elles au cours de l'année ?

▪ *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) ($X2(6,N=228)=20,77$, $p=0.0020$). Dans le détail, les résultats font apparaitre 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 connait 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 ») apparait 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 »[1] 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.

[1] 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

creative commons

COMMONS DEED

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

CERTAINS DROITS RESERVES

ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006