
Perspectives
Education et Formation

JACQUES FIALKOW
Thérèse NAULT (Éds)

La gestion de la classe



De Boeck
Université

I N T R O D U C T I O N

Jacques FIJALKOW
Thérèse NAULT

Les sciences de l'éducation, par l'étude qu'elles font des situations éducatives, apportent un éclairage nouveau et spécifique sur la vie scolaire, qui vient compléter celui d'autres champs du savoir, relatifs par exemple aux acteurs, aux contenus disciplinaires ou au contexte historique et sociologique. Dans le domaine francophone, de vastes synthèses comme celles de Dupont (1997), Postic (1994) ou Postic et De Ketele (1988) permettent de parcourir ce champ ou, sur le plan méthodologique, de décrire des outils pour le travailler (De Ketele et Roegiers, 1998). La question de la gestion de la classe, sans avoir été oubliée dans ces travaux, semble n'être pourtant que depuis peu au centre des préoccupations des chercheurs.

En tant que réalité, la gestion de la classe existe néanmoins depuis que la classe existe en tant que forme sociale, c'est-à-dire depuis que la société a décidé, vraisemblablement dans un souci d'économie, de réunir dans un même local un groupe d'élèves et un maître. Cette réalité, généralement perçue comme banale, voire même « manquant de noblesse » pour certains, semble encore relever pour beaucoup de décideurs et de praticiens de problèmes de vie quotidienne que quelques conseils et un peu d'expérience permettent de résoudre. Le fait pourtant que, ici comme ailleurs en éducation, le bon sens ne suffise pas explique sans doute en partie que, depuis quelque temps le regard des chercheurs se soit appesanti sur cet aspect de la vie scolaire sur laquelle il glissait jusqu'alors sans s'y arrêter longtemps. De fait, les recherches réalisées à ce sujet sont déjà assez nombreuses pour que plusieurs auteurs de ce livre aient pu produire des ouvrages l'ayant pris pour objet (Archambault & Chouinard, 1996 ; Nault, 1998 ; Nault et Fijalkow, 2000). Cet ouvrage se propose donc de rassembler des chercheurs intéressés par la gestion de la classe afin de mieux voir qui fait quoi et comment, dans leur diversité. C'est pourquoi on trouvera ici des contributions de chercheurs européens et nord-américains, représentant donc des traditions de recherche différentes.

Ce livre peut être considéré comme une illustration concrète de la façon dont les sciences humaines et sociales procèdent pour faire d'un objet de vie quotidienne un objet scientifique, plus précisément pour faire d'une pratique sociale un objet de connaissance. On peut donc y voir les difficultés que l'on rencontre pour y parvenir. Il apparaît ainsi que pour effectuer une telle opération épistémique, il faut tout d'abord se défaire de la pensée commune. Il faut donc dépasser l'idée qu'il y aurait de « bons maîtres » qui sauraient bien gérer leur classe et de « mauvais maîtres » qui ne le sauraient pas, comme si la gestion de la classe était un don de nature. Construire la gestion de la classe comme objet scientifique, c'est alors considérer que, pas plus que les effets du milieu ou les différences interindividuelles ne suffisent à expliquer les résultats scolaires, le constat de différences dans les compétences individuelles des maîtres ne constitue pas une explication mais un fait à expliquer.

Comment procéder alors ? Il faut tout d'abord « entrer dans la classe », c'est-à-dire ne plus se contenter de « rester dans le couloir », conduite sans doute guidée par la nature même de l'objet étudié. Ce volume aborde donc des recherches effectuées au sein même de la classe. Mais il ne suffit pas d'entrer dans la classe, encore faut-il savoir comment s'y conduire. La méthodologie employée varie donc suivant la discipline de référence du chercheur au sein des sciences humaines et sociales, nulle méthode ne paraissant pour l'heure pouvoir s'imposer aux autres. C'est donc de propos délibéré que nous avons sollicité, pour aborder cet objet de recherche émergent, des chercheurs issus de disciplines différentes. En vérité, le parti pris adopté est résolument éclectique. Plutôt en effet que de nous limiter à un point de vue particulier, prenant acte de la pluralité d'approches existante, nous avons choisi de présenter au lecteur un ensemble de points de vue différents et de produire dès lors un ouvrage qui ambitionne moins de faire l'état de la question que de faire l'état des façons de l'aborder, à charge pour lui d'évaluer l'intérêt de chacune d'elles.

Toutefois, pour permettre au lecteur de tracer un chemin qui lui convienne, nous avons pris le parti de présenter l'ensemble des contributions dans un tableau dont les colonnes sont constituées par les auteurs et les lignes par différents critères d'analyse. C'est ainsi que les caractéristiques des travaux présentés ont été classées en fonction de sept critères : principal mot-clé, attitude du chercheur (externe et/ou interne), discipline de référence (sciences de l'éducation / psychologie sociale / psychologie cognitive), type d'écrit (revue de question et/ou recherches empiriques), technique de recherche (processus-produit, corrélations, intervention didactique...), méthode de recherche (quantitative et/ou qualitative), finalité (formation et/ou connaissance). Nous avons indiqué en outre les caractéristiques de l'objet étudié, en précisant tour à tour la discipline d'enseignement (lecture-écriture, physique...) et le niveau d'étude des élèves (primaire et/ou secondaire). Ces distinctions, peut être discutables, ont été effectuées sous la seule responsabilité des signataires de cette introduction, le risque qu'il y avait ce faisant à carica-

turer les auteurs étant contrebalancé par le souci d'aider le lecteur à se retrouver dans cette diversité.

Plusieurs textes, centrés sur les interactions entre les acteurs à propos des connaissances à acquérir, s'inscrivent dans une lignée de pensée qui renvoie à des auteurs comme Vygotsky, Bruner, au conflit socio-cognitif étudié par l'École de Genève et à la notion de contrat didactique. Le texte de Larroze-Marracq présente ainsi tour à tour la structure didactique, la situation didactique, la transposition didactique, puis le contrat didactique, sur un plan général et à l'aide de quelques exemples concrets. Le texte de Weill-Barais et Dumas-Carré illustre clairement, à partir de séquences issues d'un enseignement de la physique au secondaire, quelles interactions didactiques sont possibles quand la gestion de la classe favorise ce type d'échanges. Sur des contenus très différents, puisqu'il s'agit de l'enseignement du français au niveau primaire, mais à partir de fondements théoriques analogues, et en procédant également à l'analyse de séquences de classe, Serge Terwagne procède de façon comparable. Ces deux textes retiendront à la fois l'attention des formateurs, à qui ils offrent d'intéressants exemples de référence, et des chercheurs intéressés par l'analyse qualitative de séquences de classe. Le texte de Fabre-Giacometti, qui procède de positions théoriques également socio-constructivistes, se propose plutôt de décrire une organisation de classe et d'en évaluer quantitativement les effets en comparant, pour ce qui concerne l'entrée dans l'écrit, ce qui se passe dans des classes à gestion conventionnelle (« classe-autobus », disent certains enseignants) et dans des classes organisées sous forme d'ateliers tournants. Procédant encore de ce même courant socio-constructiviste, le texte de Vellas est d'une facture toute différente puisque l'auteure, plutôt que de se limiter à quelques classes, analysées de manière qualitative ou quantitative comme les auteurs précédents, a pris le parti de présenter une expérimentation en cours dans plusieurs écoles de Genève en faisant apparaître la question de la gestion de la classe dans le contexte très large de la gestion de l'école et du temps scolaire.

Les autres textes ne se rapportent pas à une approche socio-constructiviste, mais à des enseignants ne se référant pas à une pédagogie particulière. Lacourse convoque ainsi la psychologie cognitive, l'ergonomie et la psychologie sociale pour interroger les routines pédagogiques, dont chacun sait quelle place elles occupent dans la vie scolaire. Lambotte, à l'aide de techniques peu connues dans les milieux de l'éducation, mais classiques en psychologie sociale (associations verbales), aborde la question de la gestion de la classe sous l'angle des représentations des enseignants.

Plusieurs textes enfin abordent le problème sous un angle économique qui devrait susciter l'attention des décideurs. Opinel, s'appuyant sur une préenquête menée avec le soutien financier d'un syndicat, s'intéresse aux enseignants débutants, population pour laquelle la question de la gestion de classe se pose avec une particulière acuité, et interroge plus particulièrement leur sentiment de compétence en fonction de leur charge de travail. Chouinard présente une revue de travaux menés principalement en Amérique du

nord sur les effets qui, dans la vie scolaire, paraissent en relation avec le sexe de l'enseignant(e) et/ou de l'élève. Le lecteur, qui s'interrogera à coup sûr sur leur validité de ce côté-ci de l'Atlantique, sera néanmoins interpellé par un type de recherches sans doute trop rare en Europe. La perspective économique est encore plus affirmée avec deux textes d'auteurs spécialisés dans les évaluations scolaires quantitatives conduites à l'aide de modèles d'origine économique. Bressoux, s'appuyant en particulier sur plusieurs recherches qu'il a menées en France, s'intéresse à « l'effet-maître » et à ce qui, dans les pratiques pédagogiques, pourrait constituer des processus explicatifs des variations observées. Suchaut, présente pour sa part une vaste revue de question permettant au lecteur de voir quelles sont les variables retenues par les chercheurs s'intéressant à la gestion de la classe et quel est leur impact respectif.

On pourrait aisément opposer ces recherches à partir de couples classiques tels que approche socio-constructiviste/approche empiriste, méthodologie qualitative/méthodologie quantitative, démarche empirique/démarche théorique, attitude objectivist /attitude engagée, finalité recherche/finalité formation, d'autres encore à partir desquels nous les avons présentées en tableau. Le risque, à trop jouer de ces oppositions, serait toutefois de faire oublier que ces oppositions ont surtout un caractère opératoire et de laisser penser qu'elles constituent des alternatives obligées, alors que la plupart d'entre elles ne constituent, à bien écouter ceux qui en font usage, qu'autant d'approches différenciées, peut être plus complémentaires que concurrentes. C'est du moins en ces termes qu'il nous paraît souhaitable de les concevoir pour entreprendre la lecture de ce livre.

	LARROZE-MAR- RACQ	WEIL-BARAIS & DUMAS CARRÉ	TERWAGNE	FABRE- GIACOMETTI	VELLAS	LACOURSE	LAMBOTTE	OPINEL	CHOUINARD	BRESSOUX	SUCHAUT
Caractéristiques de la recherche	Mots-clé	Interactions	Interactions	Groupes d'élèves	Apprentissage par auto-socio-construction	Routines	Représentations	Novices	Sexe	Effet-maître	Efficacité
	Attitude du chercheur	Externe et interne	Externe et interne	Externe et interne	Interne	Externe et interne	Externe	Externe	Externe	Externe	Externe
	Discipline de référence du chercheur	Psychologie cognitive	Science de l'éducation	Psychologie sociale	Science de l'éducation	Divers	Psychologie sociale	Sciences de l'éducation	Psychologie sociale	Science de l'éducation	Science de l'éducation
	Type d'écrit	Recherches empiriques	Recherches empiriques	Recherches empiriques	Recherches empiriques	Revue de travaux	- Revue de travaux - Recherches empiriques	Recherches empiriques	Revue de travaux	- Revue de travaux - Recherches empiriques	Revue de travaux
	Méthode de recherche	Qualitative	Qualitative	Quantitative	Qualitative	Qualitative	Quantitative	Quantitative	Qualitative	Quantitative	Quantitative
	Technique de recherche	Intervention didactique et observation	Intervention et observation	Intervention didactique et observation	Intervention didactique	Réflexion	Associations verbales	Questionnaires	Corrélations	Processus produits	Processus produits
	Finalité	Connaissance et formation	Formation	Connaissance et formation	Formation	Formation	Connaissance et formation	Connaissance	Connaissance	Connaissance	Connaissance
	Discipline d'enseignement	Physique	Lecture : compréhension cycle 3	Lecture-écriture cycle 2	Divers	Divers	Divers	Divers	Divers	Divers	Divers
	Niveau d'étude des élèves	Secondaire	Primaire	Primaire	Primaire	Divers	Divers	Secondaire	Divers	Primaire	Primaire
	Caractéristiques de l'objet étudié										

Une régulation communicative de la conduite de la classe : le contrat didactique

H. LARROZE-MARRACQ

Laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux

Université de Toulouse Le Mirail

1. INTRODUCTION

Après s'être longtemps égarées dans les orientations individualistes et structuralistes de la théorie piagétienne, devenue une psychologie universalisante et asociale (Bronckart, 1985), la plupart des recherches portant sur les situations d'enseignement-apprentissage scolaires s'inscrivent aujourd'hui dans une approche fonctionnaliste et contextualiste qui considère le fonctionnement d'un système tripolaire Maître-Elève-Savoir inscrit dans un contexte interactif, institutionnel, social et culturel spécifique. De nombreux travaux ont été menés dans le cadre ou parfois à l'interface de disciplines telles que la psychologie socio-cognitive, la psychologie socio-historique, la psychologie du langage, la psychologie interculturelle, les sciences de l'éducation et la didactique (voir par exemple : Brossard et Fijalkow, 1998 ; Bruner, 1983, 1991 ; Clot, 1999 ; Gilly, 1988, 1992 ; Johsua et Dupin, 1993 ; Larroze-Marracq, 1999 ; Malrieu, 1993 ; Rochex, 1995 ; Rogoff, 1990 ; Schneuwly, 1987 ; Schubauer-Léoni et Grossen, 1993 ; Wertsch, 1979, 1985).

Ces recherches, largement influencées par la redécouverte des travaux de Vygotsky et Wallon permettent d'illustrer un peu mieux aujourd'hui ce que ces deux fondateurs ont tenté d'élaborer dans le cadre d'une psycho-

logie de l'éducation (Vygotsky, 1934), ou d'une psychologie de la personnalisation et de la socialisation (Wallon, 1941). Pour ces penseurs, qui s'appuient, en opposition à l'évolutionnisme piagétien, sur l'idée de discontinuité, de rupture, inspirée par un néo-darwinisme marxien, le développement humain reposerait notamment sur des conflits régulateurs entre le sujet et un environnement infiltré par l'ambiance humaine et plus particulièrement par les structures éducatives. Les concepts d'*alternance fonctionnelle* et de *zone de développement potentiel*, illustrent parfaitement cette dynamique socio-constructiviste du développement.

Wallon considère un sujet « génétiquement social » (Wallon, 1941, 1970) et cette fonction constitutive attribuée aux contextes sociaux d'interaction et plus particulièrement aux contextes d'apprentissage est aussi au centre de l'approche de Vygotsky. Sa démarche de psychologue fût d'ailleurs toujours influencée par ses préoccupations pédagogiques. Concernant les situations scolaires, sa conception tient compte non seulement des structures cognitives des acteurs et des dynamiques socio-cognitives et communicatives de l'interaction, mais aussi de la structure du savoir qui constitue l'enjeu de la transaction, un savoir socio-historiquement construit, que l'enfant va devoir s'approprier pour s'inscrire dans la trame créatrice, productrice d'outils culturels, du corps social. Ce processus d'appropriation (intériorisation et objectivation) d'outils culturels : langues, systèmes matériels, symboliques, oeuvres d'art, concepts scientifiques... qui constituent autant d'oeuvres (Meyerson, 1985) produites par le travail humain et par lequel le petit d'homme s'arrache à la sphère de l'animalité, redonne à la situation scolaire une fonction constitutive dans le développement de l'enfant.

2. LA STRUCTURE DIDACTIQUE

La perspective socio-historique et les quelques orientations théoriques que nous avons rappelées ont conduit à une redéfinition de la situation scolaire qui se démarque radicalement des modèles du fonctionnement du sujet développés par le béhaviorisme, la psychopédagogie d'inspiration piagétienne ou les théories du traitement de l'information du cognitivisme naissant, pour considérer les activités scolaires dans leurs dimensions interactionnelles, institutionnelles et sociales. Dans cette optique, les conduites de l'apprenant et de l'enseignant ne sont pas simplement cognitives, mais constituent aussi des formes de mondanité, des réponses à des questions portant sur un savoir social. Les compétences évaluées sont aussi des compétences sociales et communicatives qui ne peuvent relever exclusivement d'une psychologie, mais aussi d'une socio-logique et d'une dia-logique.

Cette nouvelle conception de la situation d'apprentissage a conduit à revoir le statut de ses principales instances, notamment dans le cadre de la psychologie socio-cognitive des apprentissages : compte tenu du contexte de travail spécifique dans lequel sont observées les manifestations de ces différentes logiques, on ne peut plus parler de sujet, mais d'élève. Etant entendu

qu'il ne s'agit pas pour l'élève d'acquérir une capacité d'appliquer des structures logiques générales à différents contenus, mais de construire des compétences dans des domaines spécifiques, puis d'intégrer ces compétences. Dans la mesure où l'élève aborde la situation scolaire avec une structuration préalable particulière de ses connaissances (aspects spontanés, naturels des acquisitions au sens piagétien), cet apprentissage ne peut s'établir qu'à partir de cette structure conceptuelle, mais aussi contre elle. Il s'agit pour lui de dépasser les préconceptions élaborées spontanément dans des situations extra-scolaires, didactiques ou non, ou bien les obstacles épistémologiques que peuvent constituer des savoirs scolaires devenus caduques.

L'objet ou la tâche des orientations cognitivistes traditionnelles doivent être redéfinis en fonction du contexte dans lequel ils s'inscrivent. Il s'agit d'une tâche marquée socialement, institutionnellement et culturellement. Compte tenu de cette dimension sociale, on considère aujourd'hui des savoirs constitués socio-historiquement. Le savoir présenté en classe a une histoire qui conditionne à la fois le contenu à enseigner, sa place dans le cursus, la forme de sa présentation. Il dépend de facteurs multiples, parmi lesquels les conceptions épistémologiques, idéologiques de différentes institutions (scientifiques, politiques, etc...), ainsi que les finalités sociales fixées à l'enseignement.

Enfin, il faut considérer que l'enseignant dispose lui aussi de conceptions, souvent liées à son histoire propre concernant le savoir en jeu, conceptions sur le développement de l'enfant, l'apprentissage, les finalités de l'enseignement, etc..., conceptions qui conditionnent ses actions.

Maître-élève-savoir constituent les trois pôles de la structure didactique (Joshua et Dupin, 1993). Cette structure modifie de manière spécifique les éléments qu'elle articule. Elle joue comme un filtre, intégrant ou rejetant tel ou tel élément de l'histoire de chacun des constituants : « L'enfant, être concret aux multiples déterminations entrecroisées, y devient élève, être fictif, considéré du seul point de vue de ses rapports au professeur, à la classe, au savoir » (Joshua et Dupin, 1993, p. 5) ¹. Le savoir y subit lui aussi des modifications considérables. Comme la totalité du savoir ne peut s'intégrer telle quelle dans la structure didactique, il faut le décomposer et en apprêter les parties pour l'école. C'est la tâche des groupes sociaux chargés d'établir les programmes, de rédiger les manuels... Le savoir doit donc subir une décontextualisation par rapport à l'histoire de la connaissance scientifique et une recontextualisation, une reconstruction dans le contexte scolaire. Cette transposition didactique permet la transformation de l'objet de connaissance en objet d'enseignement (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985). Mais la situation didactique ne se résume pas à la somme de ces trois termes : elle est une situa-

¹ Ce réductionnisme de la complexité de la vie réelle de l'enfant n'a pas que des effets négatifs. La situation didactique permet à certains élèves d'abandonner le fardeau plus ou moins lourd des déterminismes psycho-sociologiques extrascolaires en leur conférant un nouveau statut qui autorise la remédiation.

tion sociale de communications autour d'un savoir, régie par des règles le plus souvent implicites, une sorte de contrat qui se tisse entre l'enseignant et les élèves et qui fixe les rôles, places et fonctions de chacun des protagonistes au regard du savoir traité.²

Nous nous proposons de développer ce modèle de la structure didactique en présentant les principes théoriques essentiels autour desquels il s'articule. Nous évoquerons ainsi les notions de situation didactique, de transposition didactique et de contrat didactique. Nous nous attarderons plus particulièrement sur cette notion de contrat didactique dans la mesure où cette dynamique de la communication Maître-Elève peut être considérée comme un principe régulateur essentiel de la conduite de la classe. Cette modélisation des situations scolaires a fait l'objet de nombreux développements et opérationnalisations dont nous évoquerons quelques illustrations empiriques dans une deuxième partie de notre présentation.

3. LA SITUATION DIDACTIQUE

Pour définir la situation formelle d'apprentissage que constitue la situation didactique, il convient tout d'abord de la distinguer de situations informelles d'apprentissage. Nous nous inspirerons pour ce faire d'un exemple emprunté à Chevallard (1992).

Pour un enfant qui apprend de son père à monter un hameçon sur un fil à pêche, la motivation, la pertinence culturelle de cette action est considérable. Les procédures ne sont pas détachées dans ce cas des pratiques sociales puisque l'apprentissage se déroule généralement sur le lieu de pêche ou non loin de là et que l'outil de pêche ainsi constitué est appelé à recevoir une justification fonctionnelle dans les minutes qui suivent. Même si les procédures sont exercées dans le cadre d'un exercice en dehors de l'activité de pêche, elles ne sont autonomisées que très provisoirement. Il n'en est pas de même de la situation formelle d'apprentissage scolaire, dont le but est de transmettre des outils de connaissance (des savoirs) dont la justification sociale n'est pas directement lisible par l'enfant (et pas toujours par l'enseignant). La seule finalité explicite de ces situations est la transmission des savoirs. Dans la perspective socio-historique de Vygotsky, l'institution scolaire a en effet pour fonction de transmettre des connaissances spécialisées (maths, histoire, sciences, etc...) issues de savoirs et savoir-faire que la culture humaine a construits et accumulés au cours de son histoire.

Selon Leontiev (1976), ces connaissances, contrairement à ce que l'on observe chez l'animal, ne sont pas enfermées dans l'individu et transmises biologiquement, mais sont déposées, excentrées dans les produits culturels du

2 Pour que ce modèle théorique soit complet, il faut aussi considérer que la situation didactique subit des contraintes institutionnelles (liées à l'école, aux autres enseignants, au système d'enseignement, programmes, etc...) et des contraintes sociales plus générales (avis des spécialistes de la discipline, du public, des parents, etc...).

travail humain (écrits, oeuvres d'art). Comme il ne saurait être question de faire passer l'enfant par les étapes qui ont présidé à la construction socio-historique de ces connaissances, il est indispensable d'établir à côté des institutions qui ont pour fonction d'élaborer les connaissances (institutions scientifiques par exemple), des institutions qui ont pour fonction de les transmettre (famille, mais surtout école). C'est en leur sein et dans le cadre de ces situations d'apprentissage formel, que l'enfant pourra s'approprier ces connaissances et, dans le meilleur des cas, les reconstruire pour lui-même. La situation didactique que propose l'institution scolaire en vue de cette transmission des savoirs, possède en quelque sorte, dans un double sens, les caractéristiques d'une « zone de développement proche » : elle définit des formats d'interaction sociale entre un enseignant et des élèves autour d'un objet-savoir, dont l'appropriation par l'élève constitue l'enjeu de la rencontre didactique³. On peut donc considérer que ces situations didactiques constituent elles-mêmes plus globalement des médiateurs entre la culture et l'enfant.⁴

Théoriquement, toute situation sociale adoptant ce rôle de médiateur peut être considérée comme didactique. Chevallard fait cependant remarquer que si la situation d'apprentissage en famille est aussi un système didactique, il se distingue du système didactique scolaire sur un point essentiel : alors que dans l'exemple du montage de l'hameçon, les objets « hameçon », « fil à pêche » existent fortement pour l'enfant, ils sont constitutifs du milieu, dans le cas des systèmes didactiques scolaires, il convient de faire en sorte que ces objets se mettent à exister pour l'élève dans ce milieu qu'est la classe (Chevallard, 1992). Autrement dit, il faut leur redonner une signification sociale, les recontextualiser par la création de montages didactiques, de « mises en scène » du savoir (Brousseau, 1986).

Le lieu de cette mise en scène, la situation didactique est définie par Brousseau comme « l'ensemble des rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève et un groupe d'élèves, un certain milieu (comportant éventuellement des instruments ou des objets) et un système éducatif (le professeur) aux fins de faire approprier à ses élèves un savoir constitué ou en voie de constitution » (Brousseau, 1982, cité par Artigue et Douady, 1986, p. 76). Cette « mise en scène » s'opère grâce à un processus que les

3 On parle ici de « situation didactique » et non de « situation pédagogique » pour insister sur ce fait que l'interaction maître-élève n'a de sens qu'en référence à un savoir scolaire particulier dont la transmission constitue l'enjeu de la rencontre. Il ne s'agit pas d'apprendre au sens large, de développer une connaissance générale sur le monde, des structures générales de l'intelligence, mais une connaissance spécifique déterminée par un champ disciplinaire constitué et institué.

4 Ces apports culturels s'appuient, bien entendu, sur les savoir-faire de l'élève (la limite inférieure de la zone de développement proche). Si l'on prend l'exemple du comptage, l'enfant commence à compter avec l'outil qu'est la main (outil introduit dans le système didactique et familial), mais cet outil se révélant très vite d'un usage limité, l'école va mettre à sa disposition des moyens plus puissants en puisant dans la « boîte à outils » commune de la culture. Le nouveau médiateur entre l'enfant et l'activité de comptage va être l'enseignant qui pourra proposer des systèmes de comptage plus performants : tables numériques, techniques de calcul, calculatrices... (Brissiaud, 1989 ; Fayol, 1991).

didacticiens décrivent par le terme de « dévolution ». Cette dévolution consiste pour l'enseignant à déléguer l'intention d'enseigner au fonctionnement « a-didactique » d'une certaine situation. Pour construire une relation de type « a-didactique » avec le milieu, l'élève ne doit pas considérer celui-ci dans toute sa complexité, mais ne retenir que ses caractéristiques mathématiques, c'est-à-dire ce qui est mathématiquement pertinent dans la situation. C'est au prix d'un passage de l'empirisme au rationalisme (Bachelard, 1949), qu'il pourra entrer dans le jeu. La situation a-didactique suppose donc un processus de dévolution d'une responsabilité et d'une causalité⁵. Par rapport à l'état didactique initial et à l'état non didactique final, l'état a-didactique apparaît ainsi comme un état intermédiaire où le maître est présent mais dans lequel l'élève agit de son propre mouvement. Au sein de cette phase a-didactique du processus d'apprentissage, le travail de l'élève est comparable à celui du mathématicien. Il faut « qu'il agisse, formule, prouve, construise des modèles, des langages, des concepts, des théories, qu'il les échange avec d'autres, qu'il reconnaisse celles qui sont conformes à la culture » (Brousseau, 1986, p. 284).

Brousseau décrit à ce propos des types de situations didactiques qui sont le reflet d'étapes-clefs de la construction du savoir scientifique : situations d'action, de formulation, de validation, d'institutionnalisation (Brousseau, 1981). Mais cette activité scientifique reste une « simulation », au cours de laquelle le maître doit recontextualiser et repersonnaliser la connaissance pour qu'elle devienne celle de l'élève, c'est-à-dire « une réponse assez naturelle, à des conditions relativement particulières, conditions indispensables pour que les connaissances aient un sens pour lui », puis doit les décontextualiser pour permettre aux élèves de « retrouver dans cette histoire particulière qu'il leur a fait vivre, ce qu'est le savoir culturel et communicable qu'on a voulu (lui) enseigner » (Brousseau, 1986, p. 285). Autrement dit, l'enseignant doit aider l'élève à dépouiller dès que possible la situation de tous ses artifices didactiques pour lui laisser une connaissance « personnelle et objective » (ibid., p. 298).

C'est à ce prix que l'élève pourra mettre en oeuvre cette connaissance dans des situations qu'il rencontrera en dehors de tout contexte d'enseignement (situations non didactiques).

5 Margolinas (1992, p. 117) illustre ce processus à partir de l'exemple d'un problème proposé par N. Brousseau et G. Brousseau (1987). Il s'agit de construire un puzzle plus grand à partir d'un modèle, en respectant la consigne : le segment qui mesure 4 centimètres sur le modèle devra mesurer 7 centimètres sur la reproduction. Les élèves qui, ayant appliqué une stratégie inadéquate, tentent de se tirer d'affaire en découpant de manière à raccorder les morceaux, persistent en fait (en dehors des cas de roubillardise) à concevoir la tâche comme un problème matériel (obtenir un puzzle qui va à peu près), leur relation au milieu n'est pas a-didactique et le maître doit intervenir.

4. LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Comme nous l'avons vu, s'il n'est plus possible d'envisager que le sujet puisse reconstruire la connaissance scientifique dans un processus d'adaptation solitaire au réel, il est tout aussi irréaliste de vouloir lui proposer cette connaissance scientifique telle quelle, en dehors de cette mise en scène que constitue la situation didactique et au sein de laquelle la connaissance est recontextualisée. Cette recontextualisation suppose notamment un apprêt du savoir qui le transforme en objet d'enseignement : c'est la transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985). Ce processus intervient en fait à tous les niveaux de la transmission du savoir. Comme le note Brousseau (1986) : « Dès le stade de leur production par le chercheur, l'organisation des connaissances dépend des exigences imposées par leur communication. Le producteur du savoir doit décontextualiser ses connaissances, cacher les raisons qui l'ont conduit dans cette direction, et les conditions personnelles qui ont présidé à la réussite. Ses résultats seront à leur tour transformés, reformulés, généralisés » (Brousseau, 1986, pp. 283-284).

On comprend que l'application systématique de ce principe de transformations successives conduise à un écart considérable entre l'objet de savoir élaboré par le scientifique (le savoir savant), et l'objet d'enseignement proposé aux élèves (le savoir enseigné).

G. Arsac (1992) note fort justement que la définition première du savoir savant est de type social. Il s'agit d'un savoir réputé savant, c'est-à-dire reconnu comme tel par la société et la culture⁶. Un savoir n'existe pas *in vacuo* dans un vide social : tout savoir apparaît dans une institution qui définit un rapport institutionnel au savoir, lequel pèse sur l'établissement des rapports individuels à ce même savoir (rapports individuels de l'élève et du maître). On sait ou on ne sait pas une chose relativement à l'opinion qu'en a une institution et non dans l'absolu. Certains savoirs sont « savantisés », justifiés par leur utilité sociale, mais non légitimés culturellement par l'existence d'un savoir savant correspondant. Concernant les matières scientifiques par contre, la détermination du savoir savant repose en général sur des choix épistémologiques. La transposition didactique débute dans le milieu scientifique et se poursuit dans les milieux « cultivés », c'est-à-dire la « noosphère » chargée de « produire un discours apologétique de défenses et d'illustrations de la discipline, justifiant sa place dans l'enseignement » (Arsac, *ibid.*, p. 16).

La noosphère produit « un texte du savoir » (Brousseau, *ibid.*) que le maître va devoir apprêter. Si l'étude du « savoir à enseigner » se fait au travers des manuels et des programmes, celle du savoir enseigné a conduit les chercheurs à se rapprocher de la classe et de ses acteurs. A propos de cette dernière étape de la transposition didactique, Chevallard développe une étude de

6 En l'occurrence la culture scientifique représentée par la communauté des savants détenteurs du savoir ou, plus précisément, par quelques experts prestigieux de cette communauté. Le statut du savoir est toujours un enjeu social.

la construction des savoirs particulièrement éclairante pour la compréhension de la relation didactique et qui illustre le lien théorique entre cette notion de transposition et celle de contrat didactique, que nous évoquerons ensuite.

Pour Chevallard, « l'objet d'enseignement est un objet transactionnel entre passé et avenir » (Chevallard, 1985, p. 67). Autrement dit, pour être objet d'apprentissage, il doit apparaître comme nouveau, afin de susciter l'intérêt, mais aussi ancien afin d'être identifié par l'élève. Ainsi, dans la relation didactique, l'enseignant apparaît comme « le servant de la machine didactique dont le moteur est la contradiction de l'ancien et du nouveau » (ibid., p. 72). Elèves et maîtres se distinguent sur l'axe temporel de la relation didactique, la « chronogenèse », en ceci que le maître est seul capable d'anticipation. Ils se distinguent aussi sur le plan de la « topogenèse » du savoir car le maître sait autrement. Le savoir du maître et celui de l'élève ne diffèrent pas seulement au plan de la quantité mais surtout qualitativement. Cette différence des places didactiques est maintenue par le système didactique par l'imposition d'une temporalité qui est une fiction : le temps didactique légal décrète par exemple que les puissances ne sont pas au programme du Cours Moyen⁷. Le temps didactique impose une normalisation qui s'appuie sur le découpage du savoir. Mais le temps de l'enseigné est très différent : Vergnaud (1981) montre que ce que l'on considère comme des savoirs, devant être acquis à la fin du primaire (la résolution de problèmes additifs) suppose en fait des notions et procédures dont la période d'acquisition se prolonge jusqu'à l'adolescence.

Plus récemment, Chevallard a défini une approche anthropologique des savoirs, qui n'est selon lui rien d'autre qu'une épistémologie, mais une épistémologie qui ne se contenterait pas d'étudier la production et l'utilisation des savoirs, mais aussi la question de leur enseignement et de leur apprentissage (Chevallard, 1992). Il souhaite ainsi renouveler une approche traditionnelle en didactique, approche qui tend selon lui à se centrer sur le fonctionnement de la « machine didactique », alors qu'il conviendrait de s'orienter vers l'étude des conditions de possibilités de ce fonctionnement. Autrement dit, « la théorie des situations didactiques officielle [...] tend à privilégier le point de vue de *l'économie* et à laisser un peu en retrait le point de vue de *l'écologie* des systèmes didactiques » (ibid., p. 103). Dans cette perspective écologique, il apparaît de plus en plus difficile de considérer le savoir et sa transposition indépendamment des acteurs qui le créent et le recréent in vivo, au sein de la classe. Maître et élève construisent une culture commune autour du savoir : le savoir à enseigner et sans doute le savoir enseigné (celui du maître) sont en partie déterminés par les réactions des élèves, qui constituent des régulations

7 Chevallard donne un exemple éloquent de ce phénomène : alors que la méthode de multiplication des entiers « per gelosia » est incomparablement plus fiable que la méthode traditionnellement utilisée en France (« à l'italienne ») et pourrait s'apprendre en quelques heures, elle n'est pas utilisée, sans doute parce que cet algorithme modifierait toute l'économie du système didactique. Au XV^e siècle déjà, on ne lui consacrait que quelques lignes dans un traité d'arithmétique pour les marchands, car elle apparaissait « trop simple ».

contribuant à définir ces savoirs. La transposition didactique est directement liée à cette élaboration conjointe du savoir et de ses significations logiques et socio-logiques dans le contexte de la classe, élaboration qui est régie par le contrat didactique.

5. LE CONTRAT DIDACTIQUE

5.1 La règle du jeu didactique

Ce que Chevallard nomme, sur un ton critique, la machine didactique n'est qu'un schéma général qui doit être instancié à partir des spécificités de ces micro-cultures que constituent les groupes-classes. Il existe un écart important entre la situation didactique que décrit le modèle du didacticien et la structure didactique incarnée, pour cette simple raison qu'il manque au prototype un liant essentiel, facteur de cohésion et d'équilibre sans lequel la triade didactique ne pourrait fonctionner : le contrat didactique. En fait, ce sont souvent les distorsions entre les analyses a priori de situations d'enseignement telles qu'elles peuvent être menées en ingénierie didactique, et l'observation de ces situations telles qu'elles se déroulent effectivement en classe, qui ont conduit à mettre en évidence l'importance des phénomènes liés au contrat didactique (Artigue et Douady, 1986 ; Charnay, 1990 ; Charnay et Mante, 1992 ; Crahay, 1989). Sans doute inspirée par le contrat pédagogique de J. Fillioux (Fillioux, 1974)⁸, l'introduction en didactique de la notion de contrat didactique par G. Brousseau est directement liée à l'observation des erreurs des élèves dans le cadre des analyses de l'échec scolaire (Brousseau, 1990). Brousseau fait remarquer que les erreurs s'originent pour une large part dans la contextualisation du savoir de l'élève.⁹

Lorsqu'un enseignant veut rappeler à un élève en difficulté les connaissances dont il a besoin, il s'agit de connaissances bien institutionnalisées et qui devraient donc être disponibles. Mais le fonctionnement de savoirs institutionnalisés (qui font l'objet d'un contrôle et que l'élève sait qu'il doit appliquer) dépend en fait de connaissances qui ont été enseignées au préalable mais ne sont pas décontextualisées. Si ce contexte est ignoré de l'enseignant, la situation est bloquée. Souvent l'élève découvre après la solution qu'il connaissait parfaitement ce qu'on lui demandait, mais qu'il n'avait pas compris la

8 A la différence du contrat didactique, le contrat pédagogique ne tient pas compte du savoir en jeu. Mais on trouve en germe dans le travail de Fillioux des caractéristiques qui seront celles du contrat didactique : « [Le contrat] trouve son fondement dans la représentation que la classe est une 'société', et que, comme telle, elle doit être régie par un ensemble de règles définissant les rapports des membres de la société entre eux » (Fillioux, 1974, pp. 110-111).

9 Ces erreurs peuvent être interprétées en termes d'« obstacles épistémologiques » : par exemple, un enfant peut contrôler des opérations à l'aide de l'ordre : « Ça grandit, donc il ne faut pas diviser » ou d'une autre opération : « Multiplier, c'est ajouter un certain nombre de fois ». Ces connaissances liées par l'élève personnellement ou grâce à l'histoire de la classe, ne sont pas toutes institutionnalisées par l'activité de l'enseignant, mais certaines le sont, souvent à juste titre dans le contexte.

question. Les premières élaborations de la notion de contrat didactique portent sur de tels phénomènes de rupture.

Nous avons vu que la situation didactique supposant une contextualisation des savoirs pour les rendre intelligibles à l'élève (au prix de glissements de sens que décrit la transposition), l'élève peut parvenir à faire fonctionner une connaissance localement dans ce contexte particulier. Mais l'effort consenti pour obtenir des savoirs indépendants des situations où ils fonctionnent (décontextualisation) se paie en pertes de sens et d'opérationnalité lors de l'enseignement : cette disparition du sens, dans la relation didactique est un phénomène normal, « en conséquence, il faut admettre une certaine réorganisation didactique du savoir qui en change le sens, et admettre, du moins à titre transitoire, une certaine dose d'erreurs et de contresens, non pas seulement du côté des élèves, mais aussi du côté de l'enseignant » (Brousseau, 1990, p. 95). Telle est la règle du jeu de la situation didactique. « Le contrat didactique est la règle du jeu et la stratégie de la situation didactique. C'est le moyen qu'a le maître de la mettre en scène » (Brousseau, 1986, p. 298).

Le jeu du contrat didactique s'accompagne de toute une famille de phénomènes où l'on perçoit, à travers les déséquilibres et les corrections, l'effet des variables du système et les règles de son évolution :

- l'effet « Topaze » (en référence à la dictée qui ouvre la pièce de M. Pagnol) décrit une tendance du maître à réduire au maximum l'incertitude d'une signification partagée de la tâche. Les réponses que doit donner l'élève sont déterminées à l'avance, le maître choisissant les questions auxquelles ces réponses peuvent être données. En prenant des questions de plus en plus faciles, il essaie d'obtenir la signification maximum pour le maximum d'élèves. L'effondrement complet de l'acte d'enseignement est représenté par la décision du maître de donner la réponse et de prendre ainsi totalement à sa charge l'essentiel du travail.
- L'effet « Jourdain » est une sorte d'effet topaze : le professeur, pour éviter le débat de connaissances avec l'élève, et éventuellement le constat d'échec, admet de reconnaître l'indice d'une connaissance savante dans les réponses de l'élève.
- Le glissement méta-cognitif (ou effet « Papy ») traduit un glissement de l'enseignement de la connaissance mathématique vers l'enseignement des explications et moyens heuristiques utilisés par le maître pour enseigner cette connaissance. Un moyen d'enseignement devient, à son tour, objet d'enseignement et se surcharge de conventions, de langages spécifiques à leur tour enseignés et expliqués.
- Enfin, ce glissement de sens du jeu didactique se révèle dans l'usage abusif de l'analogie, qui est un redoutable moyen de produire des effets « Topaze ». En vue d'un entraînement, un maître peut proposer différents problèmes de même structure en multipliant ces situations-problèmes pour que l'élève finisse par reconnaître l'invariant et soit

capable de résoudre des problèmes du même type. Les élèves vont s'habituer à rechercher les ressemblances pour transporter toute faite la solution qu'on leur a donnée, mais cela bien souvent à partir d'indices non contrôlés par le professeur. Ils obtiennent la solution par une lecture des indications didactiques et non par un investissement du problème. Cette attitude peut être renforcée par le fait que le professeur dénonce le non usage de l'analogie : « On l'a déjà vu..., ça fait un mois que l'on travaille là-dessus..., etc... ». Ces effets traduisent les régulations qui dirigent la communication maître-élève dans le cadre dynamique de la transmission et de l'appropriation du savoir. Dans toute situation didactique, « se noue une relation qui détermine — explicitement pour une petite part mais surtout implicitement — ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. Ce système d'obligations réciproques ressemble à un contrat. Ce qui nous intéresse ici est le contrat didactique, c'est-à-dire la part de ce contrat qui est spécifique du contenu : la connaissance mathématique visée » (Brousseau, 1986).

Dans la théorisation didactique, on distingue différents contrats selon leur degré de pérennité. Un contrat didactique peut avoir un caractère très local et temporaire. Balacheff (1988) en fournit un exemple, il s'agit de la dévolution du problème suivant dans une classe de 5^e : construire la conjecture : « La somme des angles d'un triangle est égale à 180° ». Ce problème s'appuie sur une conception primitive des élèves, un « théorème en acte » : « Plus un triangle est grand, plus la somme de ses angles est grande ». Une situation d'action permet aux élèves de tracer des triangles, d'en mesurer les angles et de faire la somme de ces mesures. L'enseignant recense et note au tableau, sous la forme d'un histogramme pour chaque triangle, les résultats obtenus. A ce moment, tous les résultats proposés sont acceptables et doivent être acceptés sans distinction. Leur diversité, due aux approximations des mesures, n'a pas de signification particulière, elle peut résulter de ce qu'aux yeux des élèves, des triangles différents ont été dessinés, ce qui implique des sommes différentes. Le maître doit faire « comme s'il ne connaissait pas la bonne réponse ». Telle est la règle du jeu. La vérité n'est pas construite mais ce sont des conjectures qui sont élaborées. A l'issue de situations de validation, puis d'institutionnalisation du savoir à acquérir : « La somme est toujours 180° », l'enseignant reprend la responsabilité du vrai. La réalisation d'une telle séquence repose sur la mise en place d'un certain type d'interactions sociales au terme de laquelle les élèves doivent prendre la responsabilité du vrai et donc jouer le jeu d'un certain désengagement de l'enseignant relativement à la connaissance : « Ce type d'interactions sociales peut être décrit comme un ensemble de règles le plus souvent implicites, qui organisent les échanges entre les élèves, les élèves et l'enseignant, pour permettre un certain type de fonctionnement de la connaissance ; ici, la construction d'une conjecture. Cet

ensemble de règles constitue le contrat didactique au sens de Brousseau » (Balacheff, 1988, p. 20).

Le contrat didactique peut avoir un caractère plus pérenne qui le rapproche de l'habitus (Bourdieu, 1980). C'est le cas du contrat didactique implicite qui charge l'élève de conserver l'information qui lui est confiée : par exemple, dans $3x = 0$, le 3 montre quelque chose, il est différent de 4. Il doit donc rester présent à travers les transformations mathématiques. En déduire $x = 0$ contredirait ce contrat, ce qui conduit l'élève un peu distrait à transformer ce résultat en $x = 1/3$ ou $x = -3$ (Schneider, 1979, cité par Brousseau, 1990).

Pour différencier ce type de contrat de celui à caractère plus local, élément-clef du processus de dévolution, Balacheff propose, en référence à la sociologie du droit et à l'anthropologie (Levy-Bruhl, 1964) de parler de « coutume didactique »¹⁰. Mais cette terminologie ne semble pas vouloir s'imposer dans la communauté des chercheurs. C'est pourtant plutôt sur ces règles relativement pérennes que portent les opérationnalisations récentes de la notion de contrat didactique que nous évoquerons plus loin (il s'agit même parfois de contrats de communication dans le cas des problèmes absurdes, que la notion de coutume permettrait d'intégrer). En fait, la confusion vient sans doute de l'interprétation qui est faite de la notion de contrat didactique telle que définie par Brousseau. Le contrat n'est jamais totalement explicitable, les clauses de rupture du contrat ne peuvent être décrites à l'avance, puisque l'enjeu de ce contrat est justement la connaissance. Un équilibre contractuel tout relatif s'établit dès lors que cette connaissance reçoit une signification relativement partagée par les protagonistes : « Le concept théorique en didactique n'est pas le contrat [...] mais le processus de recherche d'un contrat hypothétique » (Brousseau, 1986, p. 301). Cet équilibre contractuel doit donc être considéré plutôt selon nous comme une négociation ou une transaction. Ce qui pourrait rapprocher la notion de contrat didactique, de celle de « given-new contract », utilisée en psycho-linguistique pour décrire la stratégie coopérative des interactions verbales (Caron, 1983, 1989). Le rapprochement avec les concepts de la psycho-linguistique pragmatique (présuppositions, maximes de conversation) a d'ailleurs inspiré les opérationnalisations plus récentes de la notion de contrat didactique.

10 Ceci pour deux raisons : d'abord pour bien différencier ces deux types de règles du jeu en fonction de leur pérennité, la notion de contrat didactique étant ainsi réservée à la signification que lui donne Brousseau dans le cadre de la théorie des situations didactiques. Mais aussi pour des raisons de terminologie, un contrat suppose, en effet, l'adhésion librement consentie par ses contractants à des règles explicites. Or la classe est une société coutumière qui fonctionne sur un ensemble de pratiques établies par l'usage, le plus souvent implicitement. La coutume pèse sur la négociation du contrat didactique, en délimitant ce qui est négociable de ce qui ne l'est pas. Dans l'exemple vu plus haut, il se négocie un contrat didactique qui permet au maître de rester en retrait de ses responsabilités usuelles, pour donner un statut à l'incertitude et, en même temps, marquer l'intérêt qu'il y aurait à savoir. « Mais au terme de ce contrat didactique, chacun retrouvera sa position relativement au savoir, le processus d'institutionnalisation en sera un signe » (Balacheff, 1988, p. 25).

5.2 La règle du jeu de langage

Si les premières utilisations du terme de contrat didactique apparaissent dans les travaux de Brousseau concernant l'observation d'enfants en échec (Brousseau, 1980, 1986), leurs développements dans la perspective actuelle ont été surtout suscités par la polémique autour des expérimentations utilisant les problèmes absurdes dits de l'âge du capitaine (Institut de Recherches en Mathématiques de Grenoble, 1979, Bulletin de l'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public, 1980). Ce qui avait été interprété au départ sur un ton polémique comme le signe de l'aliénation de l'élève à un système absurde, va se révéler en fait comme un bel exemple d'effet de contrat didactique (Chevallard, 1988).

L'analyse des réponses à des problèmes absurdes a conduit certains didacticiens et psychologues à dépasser une définition du contrat didactique en terme de règle du jeu de la situation didactique, pour le considérer comme un cas particulier des règles tacites qui régissent les rapports sociaux (et notamment langagiers) à l'intérieur de la classe mais aussi plus largement de toute communauté culturelle (Chevallard, 1988 ; Schubauer-Leoni, 1986b, 1991). Chevallard compare le contrat didactique à un code des bonnes manières relatif à un milieu donné. « Nous entrons dans le contrat quand nous entrons dans le type de rapports sociaux qu'il régit. Il ne nous appartient pas de le refuser ou de l'accepter, sauf à nous exclure de la société où nous prétendons à être reçus » (Chevallard, 1988, p. 10).¹¹ Ainsi, dans la situation didactique, le contrat didactique oblige chacun des termes de la triade : maître-élève-savoir : « La désignation de maître et d'élève fait en sorte que les personnes ainsi identifiées se reconnaissent mutuellement et tacitement, les droits et les devoirs que la place indiquée par l'appellation suppose. Ils se savent ainsi, a priori, des interlocuteurs légitimes et prêts à jouer le jeu que la relation didactique comporte [...] ; ainsi investis, maître et élèves commencent à fonctionner en mettant à l'épreuve les comportements qu'ils croient devoir tenir mutuellement selon les représentations qu'ils se sont construites de leurs rôles respectifs. Le contrat se nourrit des interprétations successives que les agents se font des attentes réciproques, ainsi que des sanctions et gratifications qu'obtiennent leurs différents comportements » (Schubauer-Leoni,

11 Chevallard se réfère à la notion de « contrat social » de Rousseau (« Du contrat social », 1962) et aux interprétations de Kant sur le « contrat originnaire » (« Théories et pratiques », 1793). Une des critiques que l'on oppose à l'utilisation du terme de contrat didactique pour décrire la relation maître-élève-savoir tient au fait que cet accord tacite n'a jamais été passé entre les protagonistes et que ses règles n'ont jamais été édictées (ce qui conduit Balacheff à parler de coutume). Chevallard fait remarquer que la même difficulté est à la base de la notion de contrat social de Rousseau et qu'elle ne peut se résoudre que par l'axiome suivant : le contrat est « toujours déjà là ». Kant écrit, à propos de ce contrat originnaire : « Il n'est en aucune façon nécessaire de le supposer comme un fait (et il n'est même pas possible de le supposer tel) [...], c'est au contraire une simple idée de la raison, mais elle a une réalité (pratique) indubitable... » (Kant, cité par Chevallard, p. 9). Cette réalité pratique ne peut se révéler que dans la rupture du pacte : « Le fait que le contrat n'est pas pensé comme tel par les partenaires de la relation met en jeu une logique de la pratique dont la saisie ne peut alors reposer que sur une 'mise en pièces' de la pratique elle-même » (Schubauer-Leoni, 1986a, p. 141).

1986a, p. 141). Il détermine notamment, pour l'enseignant comme pour l'enseigné, une « *weltanschauung* particulière, vision du monde didactique exclusive d'autres visions du monde possibles, et en plusieurs façons étrangères à la vision du monde où évoluent ordinairement les individus hors de la relation didactique. La signification des conduites si essentielle à l'analyse didactique, ne peut donc être atteinte qu'à rapporter expressément les faits observés au cadre interprétatif du contrat » (Chevallard, 1988, p. 12).

C'est à la lumière de ce concept que sont réinterprétés les comportements des élèves face à des problèmes absurdes et dont les analyses se situaient jusqu'alors à un niveau d'explication sociologique et idéologique (Baruk, 1985) ou à l'autre extrême intra-individuel (Brissiaud, 1988).¹² Selon Chevallard, les comportements d'élèves mis en évidence par les problèmes absurdes sont des comportements créés par l'intervention expérimentale et fruits d'une rencontre improbable car contraire au cours normal du jeu didactique. Enfin, ces comportements nous instruisent non pas sur les élèves, mais sur les caractéristiques du contrat et des situations didactiques. La pertinence mathématique est étrangère à la pertinence qui guide les estimations de la vie quotidienne. L'élève a eu maintes fois l'occasion d'expérimenter la rupture qui existe entre vie quotidienne et situation didactique. Cette rupture est même, comme nous l'avons vu, une condition de l'acquisition des savoirs scolaires. On ne peut donc lui demander de manifester un réflexe culturel, appartenant à la culture extra-scolaire (discuter le caractère bizarre, absurde de l'énoncé), alors que tout est fait pour qu'il accède à une culture scolaire au sein de laquelle ce sont justement des règles très différentes qui sont mises en oeuvre, des règles mathématiques, un sens spécifique de la culture mathématique, que l'élève tente de construire et qui n'a rien à voir avec le sens commun, intuitif, qu'il saurait parfaitement faire fonctionner dans une autre situation.

Ces règles de la culture mathématique, l'élève ne les apprend pas de façon abstraite, mais comme il s'approprie les règles de toute micro-culture scolaire ou extra-scolaire : dans l'action motivée, par un besoin de communication et d'échange. Cette culture mathématique est incarnée dans la vie de la classe, et notamment les attentes du maître. De la même manière que se produit une disparition du sens dans le processus de recontextualisation, on peut considérer que le non-sens d'un énoncé de problème est un phénomène normal dans la relation didactique. Selon Chevallard, il ne peut y avoir de non-sens dans la situation didactique, il ne peut y avoir qu'un autre sens. La logique première qui guide les réponses des élèves est une socio-logique ou, comme nous le verrons plus loin, une dia-logique. C'est cette logique du contrat didactique qui veut notamment que le problème soit toujours (supposé) soluble, et

12 Il s'agit de problèmes de type « âge du capitaine » : sur un bateau il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ?, problème auquel 78 % des élèves interrogés par l'équipe de Grenoble donnent une réponse. Ces réponses, interprétées comme le signe de l'aliénation de l'élève à un système d'enseignement pervers, conduisent les auteurs à condamner l'« absurdité » des problèmes traditionnels « verbeux et embrouillés » et qui constituent des caricatures de situations concrètes.

que maître et élève se partagent les rôles : le rôle de l'enseignant est de s'assurer de la légitimité du problème, le rôle de l'élève est de répondre, c'est-à-dire de déterminer une procédure (logico-mathématique) qui lui permettra de fournir la réponse attendue. C'est cette logique sacrée du contrat didactique, sélectionnée par le rituel scolaire, qui a priorité sur une logique profane abandonnée aux portes de la classe (Chevallard, *ibid.*). On pourrait supposer, dans une perspective différentielle, l'existence d'un système de couplage entre ces logiques, la logique profane se mettant en action lorsque l'exercice normal de la logique sacrée devient impossible ou non pertinent, par suite de la rupture du contrat, selon une sorte de processus vicariant. Mais une telle logique n'existe pas *in vivo*, même si on peut en produire *in vitro* une formalisation partielle : « Nous sommes toujours des logiciens sous influence, pris dans les obligations d'un contrat qui délimite le champ des possibles. Telle est la position matérialiste minimale : c'est une certaine espèce d'interaction sociale qui permet ceci, interdit cela ou, le plus souvent, permet ceci au prix d'interdire cela » (Chevallard, *ibid.*, p. 21). En fait, ces deux logiques assurent des fonctions différentes : lorsqu'on demande à l'élève de commenter sa réponse, il peut trouver le problème bizarre, voire idiot, mais ce commentaire critique ne fait pas partie de la réponse au sens strict. Seule la réponse mathématique pourra faire l'objet d'une évaluation (et sanction). La réponse doit s'intégrer à la logique du contrat, elle se situe dans le registre du didactique alors que le commentaire s'inscrit lui dans le registre « épидidactique ». « Sa réponse (didactique) se situe dans le contrat, son commentaire donné comme en voix off est hors contrat » (*ibid.*, p. 18). Or si une rupture (provoquée ici expérimentalement par la demande d'explicitation) peut amener l'élève à intervenir momentanément au niveau épидidactique, « le contrôle critique du respect du contrat [...] demeure subordonné au contrat qui fonde et régit l'échange [...] » (*ibid.*, p. 18). Les comportements des élèves ne sont pas absurdes ou illogiques, ils proviennent du fait qu'ils ne peuvent répondre autrement compte tenu de la règle du jeu et du partage des tâches.

Ce contrat s'impose impérativement aussi bien à l'élève qu'à l'enseignant, comme les lois économiques s'imposent à un commerçant ou à un gouvernement » (Brousseau, 1990, p. 107).¹³ Mais ce contrat n'est pas une réalité statique. Il est au contraire une réalité en devenir qui, en se modifiant, va faire évoluer les significations des contenus et des formes de l'échange didactique. Le contrat travaille la situation didactique pour en façonner le sens. Ce qui est enjeu de l'interaction didactique dans le moment ne l'est plus ensuite, un savoir considéré comme acquis est considéré désormais comme hors-jeu, et ne recevra plus d'évaluation particulière. « Le contrat n'est didactiquement utile qu'à être régulièrement rompu ! [...] Le contrat et les ruptures

13 C'est le partage des responsabilités opéré par le contrat et non pas une mauvaise volonté qui explique le fait que les élèves ne vérifient pas leur production, ne fassent pas du « méta » comme le désireraient les maîtres. La validation, l'évaluation, le contrôle et la sanction d'une réponse reviennent au maître, cette tâche n'incombe pas généralement à l'élève qui n'a pas à faire la preuve de ce qu'il avance.

qu'il va y provoquer sont l'outil fondamental qui permet au maître de piloter le processus didactique » (Chevallard, 1988, p. 34). Ce processus ressemble fort à celui en oeuvre dans toute forme de négociation interactive et sa dynamique n'est pas sans rappeler celle qui gère les échanges verbaux (ce qui n'est pas surprenant si l'on tient compte du fait que tout objet de savoir est aussi un objet de discours). Cette cogestion de l'échange langagier par les interlocuteurs (sa progression, ses ruptures) a fait l'objet d'un nombre important de recherches dans les champs de la linguistique et de la psycho-linguistique se référant à la théorie des actes de langage (Austin, 1970 ; Searle, 1982) : on parle notamment de « given-new contract » (Caron, 1989, p. 213), de « contrat d'échange situationnel » (Charaudeau, 1989), de « principe de contractualisation » (Kerbrat-Orecchioni, 1990), de « présupposition » (Caron, 1983).

6. ILLUSTRATIONS EMPIRIQUES DE LA NOTION DE CONTRAT DIDACTIQUE : D'UN CONTEXTE À L'AUTRE

C'est à la convergence de la psychologie socio-cognitive, de l'ethno-méthodologie, de la psycho-linguistique pragmatique, que vont se développer des travaux qui renouvellent la notion de contrat didactique, en rapprochant notamment ses modes de fonctionnement des mécanismes conversationnels qui président à l'établissement de l'intersubjectivité dans le dialogue (Trognon, 1991 ; Perret-Clermont et al., 1992). Dans cette perspective, le contrat didactique est conçu comme un cas particulier du contrat de communication en oeuvre dans toute situation d'interaction, et notamment d'interaction verbale (Ghiglione, 1987, 1990 ; Blanchet, 1987). « Communiquer consiste — en fonction d'enjeux — à co-construire la référence à l'aide des différents systèmes de signes dont nous disposons, en acceptant un nombre minimum de principes et de règles permettant de gérer l'échange » (Ghiglione, 1987, p. 61). Tout comme la conversation nécessite le partage d'un thème commun, un objet discursif à propos duquel les protagonistes vont échanger, maître et élèves tentent ainsi d'établir en permanence un univers commun de référence qui donne un sens à la situation didactique et permet à la relation de se poursuivre. Certaines « conditions de légitimité » étant remplies (le maître est par exemple investi d'une fonction d'autorité), le rituel communicatif consiste à définir un « cadre de la situation » (Goffman, 1974) qui permet à l'élève de situer un nouveau savoir par rapport au savoir existant et d'identifier ainsi les attentes du maître.

L'établissement de cette « intersubjectivité » entre maître et élève, se déroule comme dans toute communication dans le respect de règles qui ont été décrites en linguistique, en termes de « principes ou règles de communication » (Ghiglione, 1987), de « maximes de conversation » (Grice, 1979. Brissiaud, 1984), etc... La règle fondamentale qui rend possible

L'échange communicatif étant que chacun s'efforce de s'adapter à la perspective et aux attentes de l'Autre. Cependant, tout échange communicatif est ancré dans des contextes sociaux plus larges (mésos-contextes et macros-contextes), qui orientent les attentes et présuppositions des partenaires (Grosven, 1994) : les règles de communication ne sont pas les mêmes en classe, en cour de récréation, en famille, etc... Un « méta-contrat » institutionnel (Rometveit, 1974, 1985) régit donc l'interaction maître-élève et le contrat didactique. Ce modèle théorique, en mettant l'accent à la fois sur la construction d'un espace intersubjectif et sur les contextes socio-institutionnels qui déterminent cette construction, a conduit les chercheurs à étudier les spécificités des contrats de communication qui règlent les situations d'interactions et l'effet de ces contrats sur la façon dont le sujet construit ou mobilise ses connaissances. Cette perspective a notamment conduit à une distinction importante entre les prémisses qui président à la situation didactique et celles qui président à la situation expérimentale.

Parmi ces situations expérimentales, la situation de test piagétienne a été largement « revisitée » (Doise, 1988, 1993 ; Donaldson, 1978 ; Light, 1986 ; Light et Perret-Clermont, 1986 ; Light *et al.*, 1987 ; Elbers, 1986 ; Elbers et Keldermann, 1994). Donaldson montre, par exemple, que les jugements de non conservation observés dans les situations piagésiennes standards, peuvent s'expliquer par le fait que l'enfant fait une interprétation de la tâche différente de celle attendue par l'expérimentateur. Lorsque ces sources d'erreurs sont supprimées, le taux de réponses conservantes obtenu augmente sensiblement. Dans une épreuve de conservation de liquide par exemple, justifier la nécessité de transvaser d'un verre à l'autre par le fait que l'un des verres est ébréché et qu'il faut donc le changer, permet d'obtenir 70 % de réponses conservantes (Light *et al.*, 1979, cités par Brossard, 1992b).

En fait, dans ces situations de test, l'enfant fonctionnerait en référence à des présupposés en oeuvre dans des communications survenant dans d'autres contextes (notamment contexte scolaire), selon lesquels le fait de reposer une même question signifie que l'on n'a pas correctement répondu la première fois, ou bien que, compte tenu de la modification apportée à la situation-problème, la réponse attendue est forcément différente. L'enfant se livre donc à un calcul concernant les attentes de l'adulte qui détermine largement son calcul par rapport à la tâche : les règles de conservation et les règles de conversation apparaissent fortement imbriquées.

Une interprétation de ces phénomènes considère que l'enfant disposerait au départ de connaissances très dépendantes du contexte puis construirait des savoirs toujours plus décontextualisés, jusqu'à un certain degré d'abstraction permettant le transfert. Une telle explication reste très logiciste et suppose que les connaissances perdraient, à un moment donné, leurs caractères socio-constitutifs. Cette interprétation est bien entendu en contradiction avec l'approche vygotkienne selon laquelle les connaissances intériorisées conservent la nature sociale de leur constitution intersubjective. En

fait, la référence à la notion élargie de contrat de communication a permis aux chercheurs de sortir de l'opposition classique : situation didactique, formelle, abstraite vs situation extra-scolaire informelle, concrète, pour considérer, dans une optique plus anthropologique, le développement comme le résultat de la construction d'une capacité à se mouvoir dans différents contextes sociaux. Il s'agit donc pour l'enfant non pas de décontextualiser les connaissances par une attitude réflexive, l'acquisition de compétences méta-cognitives ou métalinguistiques, mais plutôt de les recontextualiser sur la base de la prise en compte des règles du nouveau contexte (Light, 1986 ; Mercer, 1992 ; Brossard, 1992b).

Une tâche n'est jamais réellement décontextualisée, car l'enfant invoque nécessairement une expérience préalable pour lui donner sens. L'enfant dispose, en entrant dans la culture scolaire, de connaissances ou conceptions ou préconceptions intuitives fonctionnant selon les règles de situations informelles ou formelles d'apprentissages extra-scolaires (famille, groupes de pairs, etc...). Un des buts de l'éducation est d'amener les cadres de référence contextuels de l'enfant à se rapprocher progressivement de ceux des adultes. Par exemple, l'enfant qui dispose de connaissances construites dans différentes situations sociales impliquant des activités de comptage (lecture d'un calendrier, comptage de bonbons, aide apportée dans l'activité professionnelle des parents...), parfois sur la base d'outils sommaires tels que les doigts de la main, va devoir faire fonctionner ses connaissances et du coup les transformer en profondeur, dans le cadre d'un nouveau contexte proposé par la situation scolaire : celui du savoir mathématique¹⁴ : « envisagés sous cet angle, les dialogues pédagogiques apparaissent comme constitués d'une succession de ruptures provoquées par l'adulte, à l'aide desquelles ce dernier s'efforce de conduire les enfants à renoncer à certains cadres de pensée pour en construire de nouveaux » (Brossard, 1992b, p. 11). C'est d'ailleurs dans cette dynamique de ruptures que réside la fonction essentielle du contrat didactique, qui consiste, selon Chevallard, « à faire passer l'élève d'une culture profane, celle dans laquelle nous évoluons dans nos sociétés ordinaires [...] à une culture que j'appellerais, en un sens large nécessairement, scientifique » (Chevallard, 1988, p. 29).

Il existe, entre ces deux cultures, une discontinuité radicale.¹⁵ Dans la culture ordinaire, l'enfant se pose (et pose aux adultes) des questions pour

14 La terminologie de « concept spontané » paraît, en l'occurrence, peu adéquate. Il ne s'agit pas toujours de concepts construits dans la spontanéité de situations informelles d'apprentissage, où le sujet apprendrait de manière intuitive, sans que personne n'intervienne dans cette appropriation des savoirs. Il s'agit très souvent en fait de situations dans lesquelles l'activité d'apprentissage est finalisée par l'action immédiate ou trouve ses justifications dans la résolution de problèmes pour lesquels le sujet dispose d'une motivation fonctionnelle. Mais il peut s'agir aussi de savoirs qui, pour n'être pas « scolaires » ou « scientifiques », n'en sont pas moins des savoirs marqués socialement et constitués en champs conceptuels complexes.

15 On pourra se référer notamment aux travaux de J. Goody (1979), B. Lahire (1993) et B. Schneuwly (1989), pour une étude de cette discontinuité, concernant notamment la rupture entre culture d'oral et culture d'écrit.

lesquelles il reçoit ou non des réponses (et bien souvent à peu près n'importe quelle réponse peut faire l'affaire, ce dont les enfants s'aperçoivent en questionnant l'adulte...). Dans la culture « scientifique-scolaire », il va rencontrer des problèmes auxquels il va devoir apprendre à apporter des solutions : « Le contrat didactique n'est alors rien d'autre que cet extraordinaire levier qui nous permet de basculer d'un monde à l'autre, de passer de l'univers doxique où nous baignons le plus souvent, à des îlots de rationalité scientifique [...] » (ibid., p. 30). Autrement dit, la situation scolaire procure à l'élève une expérience rare en dehors de l'école : celle de se retrouver confronter à des questions ayant des réponses. L'enfant ne devient donc pas logique par un processus endogène dont la finalité, inscrite dans le développement biologique puis psychologique, serait la logique scientifique. Il apprend à l'école à fonctionner dans une autre logique qui est la logique scientifique et qui s'appuie notamment sur une logique de l'écrit, l'écrit constituant l'outil essentiel de cette appropriation de la rationalité scolaire et scientifique. Apprendre ne peut donc se résumer à l'acquisition de techniques (d'écrit, de calcul, etc...), il s'agit avant tout pour l'élève de lire et déchiffrer les règles de ce nouveau contexte dans lequel il entre.

Comprendre les modalités de construction de ces compétences communicatives, qu'il faut considérer non plus comme des capacités de transfert mais plutôt de « trans-contextualisation », exige une analyse serrée des contrats et métacontrats institutionnels qui régissent les échanges au sein des situations scolaires et extra-scolaires. Dans cette perspective, un grand nombre de travaux met l'accent sur les différences entre contrat didactique et contrat expérimental. Les règles qui président à la situation didactique et celles qui président à la situation expérimentale sont très différentes : alors que dans le premier cas, l'élève se référant au contrat didactique, joue un rôle bien établi qui est de répondre et d'apporter la preuve qu'un savoir est acquis, l'expérimentateur attend de lui, en situation de test, qu'il fonctionne dans un nouveau type de relation qui le conduise à porter des jugements, à expliquer sa réponse (nous avons vu combien l'élève éprouve des difficultés à fonctionner sur ce plan « épидidactique »). La méthode généralement adoptée en psychologie cognitive s'appuie sur une prémisse selon laquelle l'élève comprendrait les règles de la situation expérimentale, avec pour objectif d'inférer à partir de ces réponses, son état psychologique, indépendamment de cette mise en scène expérimentale. Or, de nombreuses recherches montrent que l'élève ne connaît pas les présupposés de la situation expérimentale (Schubauer-Leoni, 1986a, 1986b). En conséquence, lorsqu'il entre dans ce type de situation, il a tendance à fonctionner comme un élève bien plus que comme un sujet et reconduit cette nouvelle situation à la situation qu'il connaît le mieux : la situation didactique (Grossen et Bell, 1988 ; Grossen, 1988 ; Elbers, 1986 ; Schubauer-Leoni et Grossen, 1993). Il donne donc à la situation une définition qui ne correspond pas à celle de l'adulte.

Les prémisses de la communication, les contrats et les métacontrats qui réfèrent aux présuppositions tacites, attentes et règles d'un contexte insti-

tutionnel et qui sont observées de façon inconsciente par les participants de l'interaction, ne sont pas pertinents dans un autre contexte. Or les enfants n'ont qu'une expérience très limitée des situations de test et surtout méconnaissent totalement les présupposés des institutions qui pilotent ces situations. Ils n'agissent donc pas en accord avec les règles de base de la situation expérimentale, mais en accord avec celles de la situation de coopération didactique. On peut par exemple interpréter les résultats obtenus dans les tests de conservation par l'absence de compréhension mutuelle entre enfant et adulte, à propos du contrat qui gère l'interaction, ce conflit de contrats de communication contribuant à la faible performance des sujets : alors que dans la situation didactique l'adulte instaure avec l'enfant une relation de tutorat, oriente son attention vers les caractéristiques pertinentes de la tâche, corrige les essais ou réponses verbales incorrectes, notamment en reposant la question lorsque l'enfant a donné une réponse fausse, dans la situation expérimentale, par contre, l'adulte fonctionne à l'intérieur d'un métacontrat d'évaluation. De nombreux malentendus peuvent s'ensuivre, l'enfant cherchant à comprendre les présupposés du chercheur, et ce dernier poursuivant son propre objectif « épistémique », objectif qui peut parfois le conduire jusqu'à l'« extorsion » des réponses de l'enfant ¹⁶ (Perret-Clermont *et al.*, 1992 ; Schubauer-Leoni, 1990 ; Schubauer-Leoni *et al.*, 1992).

En fait, il semble que pour gérer les changements de contextes, l'élève soit conduit à un traitement en parallèle du problème proposé et de la recevabilité de ses réponses au problème (Perret-Clermont *et al.*, 1992). Hundeide (1985) parle d'un « principe de plausibilité » qui guiderait l'élève dans sa décision de donner telle réponse. La réponse est conçue comme le résultat d'un compromis entre le jugement du sujet sur la congruence logique du problème et sur sa congruence contractuelle (Schubauer-Leoni et Grossen, 1993). Gelmann et Greeno (1989) proposent d'inclure dans la notion de compétence cognitive, à côté de connaissances strictement conceptuelles, un savoir concernant les circonstances dans lesquelles cette connaissance est pertinente.

Schubauer-Leoni et Ntamakiliro (1994) distinguent, pour leur part, deux plans de rationalité en relation dialectique : sur le premier plan, l'élève est centré sur le traitement du problème et la production d'une réponse pour soi, mais, sur un autre plan, il se centre sur la recevabilité de cette réponse en fonction des attentes supposées du questionneur. Ces deux plans de rationalité font l'objet d'un traitement privé avant de se révéler sous la forme d'une réponse publique à l'adresse du maître ou de l'expérimentateur. La réponse

16 Perret-Clermont *et al.* (1992) montrent par exemple que dans son souci de voir l'enfant expliquer sa réponse (ce qui fait appel à un registre de fonctionnement cognitif peu usité à l'école), l'expérimentateur peut conduire l'enfant à donner une réponse incorrecte dont la fonction est en fait de répondre aux attentes supposées de l'expérimentateur. La complaisance provoquée par la situation d'interaction engendre des cognitions erronées qui sont détachées de leur processus de production et utilisées par le psychologue pour qualifier le niveau cognitif de l'enfant alors qu'elles sont en fait suggérées par la dynamique de l'interaction.

publique de l'élève doit donc être traitée non pas comme l'indice d'une logique interne, mais comme la manifestation de conflits de rationalités.¹⁷

Les travaux de Saljö et Wyndhamn (1987) confirment ce rôle prépondérant de la situation et du contexte, dans l'activité de l'élève. Les prémisses institutionnelles de communication considérées par les auteurs concernent les dispositifs généralement utilisés en classe pour définir la nature de la tâche à réaliser, par exemple : la consigne « Maintenant, nous allons faire des multiplications », ou le titre de la leçon dans le manuel... Dans le cas de résolution de problèmes mathématiques, ces indices permettent souvent aux élèves de prévoir l'algorithme qu'il faudra utiliser avant même d'avoir commencé à lire le problème lui-même. Les auteurs analysent les conduites des élèves lorsque deux des fondements de la communication : le problème, d'une part, et les prémisses établies par ces significations externes d'autre part, entrent en conflit. La tâche sera-t-elle alors résolue conformément à la logique interne ou les élèves la géreront-ils selon les suggestions du contexte ? On présente à un échantillon de 206 sujets (de douze ans d'âge moyen) cinq problèmes arithmétiques nécessitant l'utilisation d'une multiplication, à l'exception d'un problème cible qui appelle une division. Les élèves sont placés dans quatre conditions expérimentales représentant différents degrés de manipulation du contexte.

Le nombre d'élèves qui résolvent le problème cible avec une multiplication varie de 17% pour le contexte neutre (le problème cible apparaît dans une tâche dont le titre est : Problèmes mathématiques) à 38 % pour le contexte marqué (la consigne orale précise : « Vous allez faire quelques problèmes de multiplication »). Mais cette conduite apparaît surtout chez les élèves de statut faible ou moyen, tandis qu'un nombre important d'élèves de niveau élevé choisissent la solution de compromis : $3 \approx 25$. Ainsi, ces élèves manifesteraient des compétences plus générales et plus abstraites. En fait, il apparaît que le problème cible présente peu de difficultés même pour les élèves faibles, puisque le taux de réussite pour ce groupe, dans le contexte neutre, est équivalent à celui observé pour les bons élèves. Ce qui conduit les auteurs à la conclusion selon laquelle les élèves faibles ont les mêmes compétences en ce qui concerne la mobilisation de l'algorithme adéquat, mais ne disposent pas de la même capacité à déchiffrer une situation perturbatrice. Sur le plan didactique, il ne s'agit donc pas tant pour l'enseignant de conduire à la maîtrise de l'algorithme que de veiller à rendre les significations des problèmes et des situations plus transparentes.

17 Bien entendu, on peut considérer que cette réponse constitue une « solution de compromis » qui est le résultat d'un travail interne de « négociation » de la tâche et de la situation, et qui tient compte à la fois du destinataire et de la représentation que l'élève se fait de ses compétences, en fonction de son statut scolaire par exemple. Il est bien évident que la prise de risque est très différente selon que l'élève est habitué à recevoir un accueil positif de ses réponses ou bien un rejet systématique. L'élève ne s'autorise pas n'importe quel type de réponse, une dissonance peut naître entre sa certitude d'avoir trouvé la réponse et la représentation négative qu'il a de ses potentialités, son « estime de soi ».

Brossard et Wagnier (1992) étudient cette « dépendance par rapport au contexte », en utilisant un paradigme expérimental qui consiste cette fois non plus à modifier le contrat par l'introduction d'un titre, mais à proposer la tâche (le problème cible est cette fois un problème de division présenté parmi des problèmes de multiplications) dans différents contextes : un contexte d'acquisition proche, la tâche est proposée alors que les élèves sont en train d'apprendre la division, et un contexte d'acquisition lointain : il existe un espace temporel de deux à trois mois entre le moment où la tâche est proposée et les dernières leçons sur la division et la multiplication. Les auteurs, dans la lignée des travaux de Monteil (Monteil, 1988) contrôlent par ailleurs l'enjeu (qui peut être banalisé, le but déclaré de l'exercice est d'évaluer le niveau général des enfants, ou fort, l'évaluation porte dans ce cas sur les compétences individuelles), ainsi que le statut scolaire (élevé, moyen, faible) repéré à partir des réponses des maîtres à des questionnaires. Les résultats montrent que le contexte d'acquisition a une influence perturbatrice importante sur les élèves de statut faible. Ceux-ci ont plus de difficultés à détecter la multiplication que requiert la résolution du problème cible, lorsqu'ils sont en cours d'apprentissage de la division.

Il apparaît, par ailleurs, en ce qui concerne les effets de la variable enjeux une amélioration des performances dans la situation avec enjeu fort, cette condition élevant en quelque sorte la vigilance des élèves. Mais cet effet facilitateur de la situation enjeu fort apparaît surtout dans le cas d'élèves de statut scolaire élevé. Les résultats obtenus par les élèves de statut faible sont similaires, quel que soit l'enjeu. La perturbation exercée sur l'activité de ces élèves par les variables contextuelles (le contexte d'acquisition) est si contraignante qu'elle les empêche de profiter des effets bénéfiques d'une insertion individualisante dans la réalisation de la tâche (ou, symétriquement, les élèves de statut élevé profitent plus de cette insertion). L'auto-attribution de réussite ou d'échec paraît donc avoir un effet important sur l'activité de résolution, lorsque celle-ci se situe dans le cadre d'un contrat didactique tel que celui instauré en situation d'évaluation scolaire, avec les enjeux correspondants. Ces observations concordent avec les résultats obtenus dans nombre de recherches faisant intervenir des variables motivationnelles (liées à l'estime de soi par exemple), ou le statut scolaire ou familial de l'élève pour expliquer les conduites de réussite ou d'échec à l'école (Laterrasse *et al.*, 1995 ; Léonardis et Lescarret, 1998 ; Prêteur et Léonardis, 1995).

Nous concluerons ce rapide inventaire des opérationnalisations de la notion de contrat didactique dans le champ de la psychologie et des sciences de l'éducation en évoquant une recherche dans laquelle il s'agissait d'évaluer l'influence du contrat didactique créé par l'enseignant, opérationnalisé ici par ses conceptions et pratiques, sur les représentations que les élèves construisent concernant l'activité de résolution de problèmes mathématiques et sur les conduites de résolution qu'ils mettent en oeuvre dans le cadre d'une situation expérimentale. (Larroze-Marracq, 1995, 1996). Pour ce faire, des contextes didactiques ont été définis sur la base d'entretiens avec des professeurs

d'écoles primaires et d'observations de séquences en classes. Ces contextes didactiques ont été spécifiés en fonction de diverses composantes, parmi lesquelles : les places respectives accordées par la maîtresse ou le maître à la lecture de l'énoncé et aux techniques opératoires, et le degré de cohérence de ses conceptions et pratiques. Nous avons ensuite proposé aux élèves de ces classes :

- un questionnaire ouvert portant sur les consignes données habituellement par le maître et sur les finalités de l'activité (par ex. *A ton avis, pourquoi le maître vous donne-t-il des problèmes à faire ?*) etc. ;
- une série de problèmes à résoudre dans le cadre d'une situation expérimentale en classe : il s'agissait de problèmes additifs proposés dans un contexte d'acquisition orienté vers la division des décimaux (fin d'année scolaire). Nous reprenions ainsi le paradigme éprouvé, consistant à révéler les effets du contrat didactique en enfreignant ses règles (Schubauer-Léoni et Grossen, 1993).

Les résultats de cette recherche montrent un effet différentiel important des contextes didactiques dans la manière dont les élèves se représentent l'activité et résolvent les problèmes proposés. On observe : (a) une congruence entre les conceptions et pratiques de l'enseignant et les représentations de ses élèves concernant l'activité, (b) un effet de ces représentations au niveau des conduites de résolution. Certains effets doivent être analysés en fonction du statut de l'élève en résolution de problèmes, mais d'autres se révèlent indépendants du niveau d'excellence scolaire. Voici quelques illustrations de ces effets.

- Dans les classes où l'enseignant est orienté vers les techniques de calcul et n'assure pas d'étayage de la phase de lecture de l'énoncé, apparaissent des justifications de l'activité en terme d'évaluation de la technique opératoire. Les réponses à la question sur les finalités de l'activité, « Pourquoi le maître vous donne-t-il des problèmes à résoudre ? » sont du type : « Pour voir si on sait nos tables ; si on sait faire les opérations... » On relève aussi que 30% à 40% des élèves de ces classes considèrent que l'important pour résoudre un problème, ce sont les nombres : dans un exercice où on leur donne pour consigne de *souligner ce qui est important pour résoudre le problème*, ils ne soulignent que les données numériques et les unités.
- Dans les classes où les élèves sont confrontés à des tâches multiples et autonomes, poursuivant des objectifs très différents, ce qui est considéré comme indice du degré de cohérence (faible) des pratiques de l'enseignant, apparaissent pour 25% à 35% des élèves (généralement de statut faible), des justifications auto-finalisées traduisant leurs difficultés pour percevoir les intentions de l'enseignant. Leurs réponses à la question sur les finalités de la résolution de problèmes sont du type : « Pour voir si on sait les faire... ». Ces élèves éprouvent notamment des difficultés à distinguer informations superflues et informa-

tions pertinentes pour la résolution. Dans l'exercice de sélection évoqué, beaucoup soulignent des segments narratifs non pertinents pour la résolution.

- Concernant les conduites en résolution, c'est aussi dans ces classes qu'apparaissent le plus souvent des stratégies traduisant une forte dépendance au contexte d'acquisition ou au co-texte de l'énoncé (l'habillage narratif). Précisons que les problèmes utilisés dans cette recherche sont des problèmes de structure additive faciles à résoudre à ce niveau scolaire.
- Face à un problème additif dans lequel des données non pertinentes pour la résolution sont présentées sous forme numérique (« 1^{er} arrêt », « 2^e arrêt », « 2 clients »), jusqu'à 38% des élèves de ces classes et ce quel que soit leur statut, se révèlent sensibles à ces inducteurs et font une division conformément au contrat en cours. Dans un problème où la question est formulée ainsi « Quelle est la différence de température... », en contradiction avec la solution qui exige une addition, on observe dans certaines classes comme on pouvait le prévoir qu'une forte proportion d'élèves (jusqu'à 65%) se référant à cet indice textuel proposent une soustraction comme solution. Mais, ce qui est plus intéressant pour notre propos, on observe aussi que pour les élèves de certaines classes (jusqu'à 35%), la contrainte exercée par le respect des règles du contrat didactique est si forte qu'elle parvient à contrarier l'effet du mot inducteur *différence* : les élèves proposent une multiplication ou une division, conformément au contrat en cours et aux attentes de l'enseignant (on est dans un contexte d'apprentissage de la division).

Ainsi, des conduites qui pourraient être interprétées comme relevant exclusivement de déficiences structurales en lecture ou en logique mathématique, apparaissent lourdes de sens des lors qu'elles sont resituées dans le contexte social de la classe. Les résultats obtenus montrent notamment à la suite de travaux déjà évoqués (Schubauer-Léoni et Grossen, 1993), que les élèves reconduisent les significations de la situation expérimentale aux règles du contrat didactique en oeuvre dans leur classe et tentent à travers les réponses adressées à l'expérimentateur, de satisfaire les attentes supposées de leur enseignant. Ceci devrait conduire le chercheur, l'évaluateur, le remédiateur, le rééducateur, le psychologue scolaire, l'enseignant... à interroger la validité écologique de modèles théoriques qui considèrent l'école comme une sorte de laboratoire naturel permettant d'atteindre la Structure cognitive ou affective du sujet, une essence de la cognition ou de l'émotion, sans tenir compte à aucun moment des histoires socio-communicatives, institutionnelles, culturelles, dans lesquelles sont engagés les acteurs : élèves et enseignants.

7. CONCLUSION

Les perspectives développées par les recherches que nous avons évoquées mettent en question une vision individualiste de l'élève, qui est encore trop souvent celle du monde scolaire, vision longtemps entretenue par les orientations d'une psychopédagogie d'inspiration piagétienne ou freudienne et vision renforcée aujourd'hui par une psychologie cognitive réductionniste qui se confond parfois avec des approches neuro-physiologiques. Les difficultés que rencontre l'élève dans le processus d'appropriation des savoirs, sont alors référées exclusivement à des déficiences structurales, alors que la plupart des recherches récentes concluent sur la nécessité de prendre en compte la dimension collective du rapport du sujet au savoir.

L'approche socio-historique vygotkienne qui sous-tend nombre de ces recherches préfigure d'ailleurs cette notion plus récente de « rapport au savoir », telle qu'elle se développe aujourd'hui dans les champs de la psychologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation ou des didactiques : il s'agit de spécifier, au-delà de sa dimension cognitive mais en tenant compte aussi de sa dimension sociale et affective consciente ou inconsciente, le processus créateur qui mobilise le sujet apprenant dans la genèse et la transformation de sa personnalité au contact des situations éducatives (Nimier, 1985, 1987, 1988 ; Beillerot, 1996 ; Charlot, 1997 ; Rochex, 1995, Laterrasse et Alberti, 1997). Comme l'illustre le concept de transposition didactique (Chevallard, 1985), du fait de sa nature socio-historique (symbolique, idéologique, discursive...), le savoir n'est jamais en relation avec un sujet isolé, mais implique une communauté de chercheurs (la noosphère), de parents, d'enseignants, d'élèves. Ce rapport au savoir suppose un processus d'appropriation qui repose pour une large part sur une affiliation aux règles sociales et communicatives, aux rites d'interaction qui ont cours au sein de cette micro-culture qu'est la classe. C'est sur cette capacité à lire les règles de fonctionnement du contexte scolaire que se fonde le métier d'élève.

Les pratiques d'évaluation, de remédiation, d'insertion des élèves aux différents niveaux du cursus scolaire, négligent trop souvent ces effets contextuels et ce fait que le diagnostic (réalisé dans un cadre scolaire, mais aussi expérimental, thérapeutique), relève aussi d'une activité socio-institutionnellement et culturellement située. Les conclusions du praticien (enseignant, rééducateur, psychologue...) reposent sur des prémisses théoriques, méthodologiques, épistémologiques et idéologiques, déterminées par ces contextes. L'extrapolation des résultats observés dans une situation donnée à un ensemble de contextes, avec l'espoir d'atteindre une structure générale, universelle, reste toujours un exercice très périlleux.

Cette généralisation peut reposer par exemple sur une confusion entre l'Enfant et l'Elève, deux entités psycho-sociales qui dans le cadre de l'approche systémique développée ici ne sont pas superposables : la situation didactique modifie de manière spécifique les éléments qu'elle articule ; en jouant comme un filtre, elle détermine chez les acteurs une vision particulière

du monde différente de celle où ils évoluent habituellement. Les représentations et conduites d'un élève ne peuvent donc se comprendre qu'en relation avec un enseignant particulier et face à un savoir scolaire spécifique qui est l'enjeu de la transaction. La plupart des tentatives de ré-éducation reposent sur ce pari que les difficultés de l'élève pourront se résoudre sans la prise en compte des paramètres de la situation socio-communicative où elles ont émergé. Force est de constater que ce scénario idéal se réalise rarement, sans doute parce qu'il fait l'impasse sur le caractère situé de l'activité. Les travaux présentés ici montrent au contraire que certaines conduites d'échec doivent être rapportées aux règles de communication qui s'instaurent au sein de la situation didactique. Ces conduites, révélatrices de certains aspects du rapport au savoir de l'élève, ne peuvent en outre se comprendre indépendamment d'un travail d'élucidation des conceptions et des pratiques mobilisées par l'enseignant dans la conduite de sa classe.

2

CHAPITRE

L'analyse des interactions maître-élèves dans l'enseignement scientifique

Annick WEIL-BARAI,
Université Paris X-Nanterre

Andrée DUMAS CARRÉ,
IUFM¹ de l'académie de Marseille

1. UN POINT DE VUE DIDACTIQUE SUR LA GESTION ET L'ORGANISATION DE LA CLASSE

Savoir gérer une classe fait partie des compétences indispensables à l'exercice du métier d'enseignant. Si ce fait est couramment admis, ce que cette compétence recouvre ne manque pas de poser problème. De manière un peu caricaturale, on peut dire que deux points de vue s'opposent. Le premier considère qu'il s'agit d'une compétence transversale aux disciplines enseignées qui s'appuie essentiellement sur des aspects relationnels et de gestion de groupe. Les dimensions personnelles de l'enseignant (traits de personnalité, statut et identité professionnels) sont, selon les approches, plus ou moins valorisées (voir les contributions de Bressoux, Chouinard et Blondin ; Suchaut, dans ce volume). Le second considère que la gestion de la classe est

1 Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

fortement déterminée par la nature des disciplines enseignées ainsi que par les enjeux cognitifs des activités de classe (Robert, 1996 ; Larère, Aurand & Vergnes, 1998). C'est ce dernier point de vue qui sera défendu ici. Le domaine de référence est celui de l'enseignement des sciences expérimentales au collège et au lycée, plus particulièrement les sciences physiques, domaine pour lequel de nombreuses recherches sont conduites [cf. nos travaux sur les activités de résolution de problèmes (Dumas Carré & Goffard, 1997), de modélisation (Lemeignan & Weil-Barais, 1992) et sur les processus d'enseignement-apprentissage (Lemeignan & Weil-Barais, 1993 ; Weil-Barais & Lemeignan, 1990, 1994)].

Les sciences expérimentales ont des spécificités qui ont des incidences importantes sur l'organisation des classes. Il suffit de penser à l'existence de travaux pratiques, occasion pour les élèves d'être confrontés à des problèmes et d'acquérir des habilités technico-pratiques et d'éprouver la fonctionnalité des concepts et des modèles rencontrés le plus souvent préalablement sous une forme littérale. S'il s'agit, par de telles activités, de faire accéder les élèves aux démarches scientifiques, Martinand a bien montré l'intérêt de les concevoir en référence aux pratiques du monde scientifique et technique, ce qu'il appelle « les pratiques sociales de référence » (Martinand, 1986). En somme, dans la perspective didactique défendue par Martinand, gérer la classe suppose une certaine connaissance de ces pratiques et la capacité à concevoir des activités et à les gérer de telle sorte que cela *informe* les élèves sur ce qu'il en est dans le champ des pratiques sociales correspondantes. La question des « mises en scène didactique », expression chère aux didacticiens, revêt alors une importance centrale dans l'organisation et la gestion des classes.

À l'appui de l'approche didactique, nous prendrons l'exemple du travail collectif. L'organisation d'une telle forme de travail n'est pas seulement motivée par des raisons de nature psychologique (donner des occasions de conflits cognitifs, par exemple), mais pour des raisons d'ordre épistémologique et sociale : la science est une production collective dans laquelle le contrôle par les pairs joue un rôle majeur. Si le travail est organisé en référence aux pratiques des laboratoires et/ou des bureaux d'étude et de recherche, le professeur occupe une place de *senior* ou de conseiller et les élèves de *juniors* ou d'apprentis. Une telle conception permet de penser différemment les places et les fonctions des uns et des autres et d'installer dans les classes un climat de coopération et de recherche collective, dont on sait maintenant qu'il est propice à l'apprentissage (Gilly, 1988). Le choix des moments de travail en petits groupes ainsi que l'organisation des échanges entre les groupes sont ainsi déterminés par des considérations propres au statut et aux caractéristiques de la discipline enseignée et aux situations sociales dans lesquelles elle intervient. Ces considérations font référence aux thèses vygotskiennes qui mettent en avant l'importance des contextes sociaux dans les processus de transmission des savoirs (Brossard & Fijalkow, 1998).

L'importance du choix des situations et des mises en scène didactique ayant été par ailleurs bien montré par les didacticiens (pour une synthèse, cf. Johsua & Dupin, 1993), nous centrerons notre contribution sur un aspect jusqu'alors resté un peu dans l'ombre : l'importance des interactions du professeur avec les élèves.

Que l'on prenne un point de vue vygotkien sur les processus de formation des connaissances scientifiques ou un point de vue interactionniste symbolique (De Queiroz & Ziokovski, 1994), l'interaction entre individus est supposée jouer un rôle central dans la construction des systèmes de représentations et dans l'élaboration d'une culture partagée (Weil-Barais & Dumas Carré, 1998). Nous avons montré par ailleurs (Franceschelli & Weil-Barais, sous presse) que les « formats » d'interaction ainsi que les formes discursives employées véhiculent des significations quant au domaine de connaissances enseignées et quant aux relations que l'enseignant entretient avec sa discipline et les pratiques afférentes ainsi qu'avec les élèves. Il en découle que le contrôle par l'enseignant lui-même de la manière dont il interagit avec les élèves participe de l'expertise du métier (Morge, 1998).

Parmi les fonctions assurées par les interactions, nous en relèverons quatre qui nous paraissent essentielles.

- La connaissance des idées des élèves. Quelles conceptions ont-ils du monde dont on parle ? Quelles idées ont-ils sur ce qu'est la science et comment elle fonctionne ? On sait maintenant, en effet, grâce aux nombreuses recherches sur les conceptions des élèves et leurs épistémologies implicites que celles-ci diffèrent grandement de celles utilisées en sciences (pour une synthèse, cf. Johsua & Dupin, 1993). De ce fait, il est important que les élèves soient reconnus pour ce qu'ils pensent et savent, au risque de malentendus et de rupture de communication.
- L'accompagnement des changements cognitifs des élèves. Du fait des décalages existants entre les idées des élèves et les conceptions savantes, l'apprentissage est pensé en termes de changements cognitifs (cf., entre autres, Driver, 1982 ; Garrison & Bentley, 1989 ; Hewson, 1981 ; Lemeignan & Weil-Barais, 1994 ; West & Pines, 1985). Comment accompagner ces changements ?
- La validation des savoirs institués. Comment peut-on s'y prendre pour que les élèves soient en mesure d'accepter les formes institutionnalisées d'expression des savoirs ainsi que leur usage ?
- La gestion de la violence et l'instauration de relations empathiques. Comme l'ont montré de nombreux épistémologues, Bachelard en particulier, l'accès aux connaissances scientifiques est une violence faite à l'esprit humain. Comment gérer cette violence faite à l'élève ? Comment instaurer un climat de confiance permettant que se développe l'empathie nécessaire aux échanges (bien mis en avant dans les travaux sur la communication humaine, ceux de Cosnier notamment) ?

2. CONTEXTE DES ÉTUDES

Les différentes séquences d'enseignement dont sont extraits les exemples sur lesquels nous nous appuyons concernent l'enseignement de la physique à différents niveaux (classes de première, troisième et cinquième²).

Pour un premier type de séquences, il s'agit de résoudre des problèmes papier/crayon (Dumas Carré & Goffard, 1998). L'enjeu est de donner plus de sens à des concepts déjà rencontrés en les faisant fonctionner dans des mises en scène didactiques particulières et de mettre en place une méthodologie de résolution de problèmes susceptible de favoriser chez les élèves la gestion et le contrôle de leurs activités cognitives. Une séance est constituée par l'alternance de travaux en petits groupes (trois à quatre élèves), suivis par un affichage au tableau, par les élèves eux-mêmes, des résultats de chaque groupe et par une discussion par la classe entière de ces résultats. Ce sont des demi-classes, soit environ seize élèves, alors en première scientifique, qui sont engagées dans ces conversations (des exemples de problèmes auxquels sont confrontés les élèves sont donnés en annexe I).

Pour le deuxième type de séquences, l'enjeu est la construction du concept d'interaction entre objets puis du concept de force par lecture et interprétation de situations expérimentales (Lemeignan & Weil-Barais, 1993). Sont impliqués dans les échanges deux adultes (un enseignant et un observateur) et sept élèves alors en classe de troisième. Toutes les séances se passent en discussion concernant l'ensemble du groupe, avec des moments de travail individuel.

Dans le troisième cas, l'enjeu est de faire fonctionner un premier modèle particulière (un « germe de modèle ») pour interpréter des phénomènes, et de le faire évoluer pour intégrer d'autres phénoménologies (Larcher & Chomat, 1998). Les élèves disposent d'une simulation informatique du mouvement des particules. Dans la mesure où il s'agit d'examiner de manière précise comment les élèves sont capables de mettre en relation les caractéristiques des images animées avec les caractéristiques d'une situation physique, il s'agit d'une situation d'entretien avec des dyades d'élèves, alors en classe de cinquième (le dispositif expérimental et l'image animée sont décrits en annexe II).

Bien que les séquences didactiques évoquées présentent des différences quant aux enjeux cognitifs poursuivis, elles ont en commun :

- d'avoir été préparées et conçues pour que les élèves y soient en situation de construire des connaissances nouvelles ; en raccourci, ce sont des séances « constructivistes » ;

2 Dans le système scolaire français, la première est la seconde classe du Lycée (les élèves sont âgés de 16 à 17 ans), la troisième est la dernière classe du Collège (les élèves sont âgés de 14 à 15 ans), la cinquième est la deuxième année du Collège (les élèves sont âgés de 12 à 13 ans)

- de donner la parole aux élèves et d'encourager les échanges entre pairs ;
- de rendre publiques les pensées de chacun (ou de chaque groupe), de façon à mettre en commun les connaissances de tous et d'en faire le point de départ de constructions nouvelles ;
- de s'appuyer sur des « langages intermédiaires » facilement accessibles aux élèves, soit proposés et discutés, soit construits avec eux. En effet, les formulations physico-mathématiques sont un aboutissement de l'apprentissage, elles n'en sont pas le point de départ.

Les séquences didactiques sont enregistrées (audio et/ou vidéo) et intégralement retranscrites. Les transcriptions sont mises en forme en respectant certains codes et règles. Les corpus que nous étudions sont ces transcriptions ; il s'agit donc de données objectives sur le processus d'enseignement/apprentissage.

3. CONNAÎTRE LES IDÉES DES ÉLÈVES

Dans une perspective constructiviste, le maître a besoin de savoir d'où partent les élèves, pris individuellement, pour être à même de les guider et de les aider. Pour ce faire, il lui faut prendre des informations, ce qui implique qu'il interagisse avec les élèves de telle sorte que ceux-ci puissent faire état de leurs interprétations, de leurs représentations de la situation, de leurs difficultés, etc... Le rôle du maître est subtil car il est nécessaire d'impulser et de réguler la discussion sans influencer les élèves et sans porter de jugement de valeur sur ce qu'expriment ces derniers. Ceci est d'autant plus délicat que leurs façons de voir sont souvent non correctes, en regard des modèles scientifiques.

Les points de départ des élèves à connaître concernent essentiellement deux domaines :

- le fonctionnement du monde (quelles sont leurs explications de l'état du monde et de ses transformations, quels sont les pré-concepts ou concepts qu'ils utilisent et quelles relations établissent-ils entre eux ?) ;
- le fonctionnement de la science (qu'est-ce qu'une question scientifique, qu'est-ce qui a statut de preuve, qu'est-ce qui est considéré comme scientifique ou pas, comment exprime-t-on les choses en sciences, quels sont les formalismes acceptés comme scientifiques et utiles ? etc...) ; il s'agit, en fait, de rendre explicite l'épistémologie implicite des élèves.

Deux exemples illustreront des façons d'intervenir pour situer le point de départ, l'un à propos du fonctionnement du monde, l'autre à propos de l'épistémologie.

3.1 Faire exprimer les conceptions du fonctionnement du monde

L'extrait présenté (tableau 1) se situe après un travail de classe en petits groupes (3 ou 4 élèves), dans lequel ont été impliqués des élèves en classe de Première Scientifique. La tâche était de donner une description qualitative du mouvement d'un objet³. Chaque rapporteur a écrit au tableau les descriptions proposées par son groupe et c'est en utilisant tout ce qui y est écrit que le professeur engage la discussion de classe. La question étant qualitative, la solution de chaque groupe est en fait sa représentation du phénomène, aucun formalisme mathématique ne vient masquer l'expression de cette représentation ; c'est une bonne occasion de faire émerger les préconceptions des élèves.

Au début de la discussion de classe entière, le professeur a lu et commenté les résultats de trois groupes (ayant bien utilisé les modèles scientifiques et ayant utilisé un formalisme correct) et, à cette occasion, de brefs échanges ont eu lieu avec les élèves des groupes en cause. Le professeur aborde alors ce qu'un quatrième groupe (dont le rapporteur est Ernest) a écrit.

TABLEAU 1

Extrait commenté d'échanges entre un professeur et un groupe d'élèves de 1^{re} S (d'après Dumas Carré & Goffard, 1998)

Échanges	Commentaires
1. P Donc là on a les trois mêmes idées, alors après ... « on lâche l'objet ... Il est soumis à son Poids et à des forces de frottements, vitesse petite, force petite, d'où le schéma, « à un instant la valeur de v est égale à la valeur de f » (La voix ralentit...).	1. La voix ralentit à la fin car le professeur vient de rencontrer une confusion bien connue en mécanique, celle entre force et vitesse. Il réagit par ce ralentissement, mais s'abstient de tout commentaire.
2. Plusieurs élèves alors là !	2. Plusieurs élèves réagissent à ce qu'ils considèrent (à juste titre) comme une erreur grave
3. P Alors là !	3. Le professeur réagit en écho.
4. Ariel Il faut rajouter quelque chose ?	4. Un élève (n'appartenant pas au groupe dont on discute) tente d'aider le groupe en difficulté en lui proposant d'explicitier davantage.
5. P La valeur de v est égale à la valeur de f ..	5. Le professeur reprend la lecture du tableau (recentre l'activité).

3 voir énoncé du problème en annexe 1

Échanges	Commentaires
6. NI C'est-à-dire que $k = 1$	6. Un élève (n'appartenant pas au groupe dont on discute) fait une proposition qui permettrait au groupe d'Ernest de s'en tirer honorablement. Si on fixe à 1 la valeur du coefficient de proportionnalité, les deux grandeurs sont égales sans être pour autant confondues.
7. P La valeur de f est ... de la force de frottement est proportionnelle à la valeur de ...	7. Le professeur reprend une fois de plus la lecture du tableau ; dans un premier temps il utilise le symbole (f) pour désigner la grandeur physique, s'interrompt pour dire les choses plus correctement en désignant la grandeur physique par son nom. Il est interrompu par un élève.
8. Olivier À part si $k = 1$, le poids est ...	8. Cet élève (n'appartenant pas au groupe dont on discute) commente la proposition faite en Il sous-entend que la seule échappatoire possible à la confusion des concepts est de prendre le coefficient de proportionnalité égal à 1 ; il essaye de poursuivre le raisonnement plus loin. Il est interrompu par le professeur.
9. P Peu importe qui a écrit, c'est le 2 ^e groupe dans la colonne.	9. Inférence : le professeur répond à une question non audible et non retranscrite concernant l'identité du groupe dont on discute.
10. Ernest Le coefficient est 1.	10. Ernest accepte la planche de salut qui lui est tendue et confirme qu'ils ont bien choisi le coefficient de proportionnalité égal à 1.
11. P Vous avez pensé que le coefficient était 1 ? ... Et quand bien même le coefficient serait 1, quand la valeur de v est égale à la valeur de f ... qu'est ce qui se passe ? ... quand la valeur de v est égale à la valeur de f qu'est ce qui se passe ? ...	11. Le professeur reprend la direction de la discussion et tente d'aller plus loin ; il accepte le choix et demande quelles en sont les conséquences. En fait, il soupçonne une autre conception et cherche à la faire expliciter.
12. Ernest Ça bouge pas.	12. Ernest exprime en clair la conception attendue : quand la somme des forces appliquée à un objet est nulle la vitesse est nulle. »
13. P Ça bouge pas pourquoi ? Il s'arrête (gestes des bras descendant vite et s'arrêtant brusquement) l'objet s'arrête de tomber ? C'est ça ? Pourquoi l'objet s'arrête de tomber ?	13. Le professeur tente de faire expliciter encore davantage la conception en demandant pourquoi la vitesse est nulle.
14. Olivier Parce que la force de frottement...	14. Cet élève (n'appartenant pas au groupe dont on discute) répond à la place d'Ernest en essayant de reconstruire le raisonnement de ce dernier.

Échanges	Commentaires
15. P Qu'est-ce qu'il fait ? Il reste dans les airs ?	15. Le professeur n'accepte pas cette intrusion et interrompt pour relancer la question à Ernest.
16. NI Ben non !	16. C'est encore un élève autre qu'Ernest qui répond.....

La description du mouvement donnée par le groupe d'Ernest révèle une confusion bien connue en mécanique : celle entre la force et la vitesse. Dans ce qu'Ernest a écrit, cette confusion est en clair, il n'y a pas besoin de questionner pour la faire apparaître, mais comme les autres élèves sont très sensibles à cette erreur, le professeur laisse la discussion se développer entre les élèves. Mais cette description du mouvement laisse aussi penser au professeur qu'elle s'appuie sur une autre préconception également bien connue en mécanique : quand la somme des forces appliquées sur le système est nulle, sa vitesse est nulle. La suite du questionnement (à partir de 11) est orientée par cette idée et tend à la faire exprimer en clair, ce qui arrive rapidement dans l'intervention 12.

À partir des explicitations fournies par les élèves, le professeur est en mesure d'aider spécifiquement le groupe d'Ernest. Par ailleurs, la discussion s'étant déroulée avec toute la classe, les autres élèves peuvent également aider les élèves du groupe en difficulté à surmonter leur obstacle, ce que le professeur les incite à faire.

3.2 Se mettre d'accord sur le statut et le rôle de la preuve

Les conceptions des élèves sur la science émergent souvent à l'occasion de discussions intervenant en situation de résolution de problème. En effet, les élèves débutants s'expriment peu à ce sujet. Leur épistémologie est sous-jacente à leur discours et à leur pratique ; elle est en acte et non pas pensée. L'habileté du professeur consiste à être en alerte à ce sujet et à saisir les opportunités pour que ce qui est implicite puisse devenir explicite. On peut en appréhender un exemple dans l'extrait commenté dans le tableau 2. Il s'agit d'une discussion à propos de trois situations physiques impliquant un ressort retenu à chaque extrémité, soit par des objets inertes, soit par une main (à une extrémité). Les élèves doivent donner leur avis sur la comparaison des longueurs des ressorts (même longueur, plus long, moins long), ceux-ci étant dissimulés par un cache, la longueur du ressort dans la première situation servant de référence, et justifier leurs prédictions. La recherche dont il est question a été conduite avec des élèves volontaires alors en dernière année de collège, en dehors du temps d'enseignement habituel et dans les locaux de l'université Denis Diderot-Paris 7. Deux élèves (Mathilde et Thomas) ont des propositions contradictoires à la fois sur la prédiction et l'explication. Le professeur gère la

discussion en étant attentif à ce que les différents points de vue puissent s'exprimer tout en suggérant aux élèves un mode de validation spécifique aux sciences : le recours à l'expérience.

TABLEAU 2

Extrait commenté d'échanges⁴ entre un professeur et un groupe d'élèves de 3^e (d'après Franceschelli & Weil-Barais, sous presse)

Échanges	Commentaires
3.159 Mathilde : Je dis « autant », je suis désolée... 3.160 P : Pourquoi ?	Le « autant » est relatif à la comparaison de l'action de la main et de l'action sur le ressort d'un objet suspendu à l'autre extrémité. L'élève exprimant un état subjectif (« désolée »), le professeur l'incite à s'exprimer à ce propos. On comprendra par la suite de la discussion que son désappointement tient au fait qu'elle ne perçoit pas le moyen de trancher entre deux argumentations cohérentes mais contradictoires.
3.161 Mathilde : Je peux prouver des trucs contre le sien ou contre le mien. 3.162 P : C'est intéressant ! Qu'est-ce que tu entends par « prouver » ?	Mathilde annonce clairement qu'elle a des arguments en faveur de sa prédiction et en faveur de celle de Thomas. Le professeur l'engage à expliciter ses arguments.
3.163 Mathilde : Non! non! (rires) 3.164 Sékolène : Ce n'est pas incompatible?	Mathilde tente de se défilier. Sékolène avance sur le terrain de la compatibilité des arguments (ce qui est un critère de validité de l'argumentation scientifique).
3.165 Mathilde : Non, ce ne peut pas être les deux en même temps. Je peux très bien être d'accord avec le sien en donnant des arguments contre le mien ou être d'accord avec le mien en donnant des arguments contre le sien. 3.166 P : Alors allons-y, tranquillement, essaie de « prouver » que Thomas ne dit pas quelque chose de correct.	Mathilde exprime ici clairement l'idée qu'elle dispose d'arguments cohérents avec les prédictions dont elle reconnaît qu'ils sont contradictoires. La preuve qu'elle entend donner sont deux argumentations cohérentes, mais opposées. Le professeur engage l'élève à communiquer ses arguments.
(.....)	Non transcrits ici, un ensemble d'échanges au cours desquels Mathilde construit les deux argumentaires, l'un justifiant ses prédictions, l'autre celles de Thomas.

4 Le premier chiffre désigne le numéro de la séance dont est issu l'extrait, les autres chiffres, l'ordre des tours de parole.

Échanges	Commentaires
3.175 P : Vous voyez où on en est. A la question: est-ce que le ressort agit plus ou moins ou autant que ma main, l'un répond: « c'est autant-autant », l'autre répond: « c'est autant ou plus, je ne peux pas en décider » et Mathilde a tous les arguments pour dire que les deux sont incorrects. Deux types d'interprétation et on n'a rien pour en décider !	Le professeur fait le point sur l'état d'avancement des échanges.
(....)	À l'issue d'une série d'échanges (non reproduits ici) concernant la manière dont il est possible de décider de la validité des deux argumentaires proposés, un élève (Martin, valide a priori les premières propositions de Mathilde (opposées à celles de Thomas.
3.189 P : Est-ce que vous acceptez que Martin en décide définitivement ? 3.190 Tous : Non.	Le professeur, par cette interrogation, offre la possibilité au groupe de refuser une position d'autorité.
3.192 Mathilde : C'est-à-dire faire une autre expérience !	Mathilde adopte les conceptions de la preuve du professeur, le recours à l'expérimentation pour confronter les prédictions aux résultats.
3.193 P : Tu commences à faire sérieusement de la science.	Le professeur gratifie l'élève d'avoir renoncé à une conception de la preuve basée sur la cohérence des arguments et d'en accepter une autre s'appuyant sur l'expérience.

3.3 Des modes d'intervention du professeur impliquant les élèves dans leur singularité et le groupe

Les deux exemples de séquence d'interactions rapportés précédemment illustrent la façon dont un professeur expert gère les interactions pour connaître « d'où » partent les élèves. Dans le premier cas, il amène certains élèves à exprimer leurs conceptions concernant la physique qu'ils connaissent. Il le fait au cours d'un débat public impliquant tous les élèves, ce qui donne l'opportunité à chaque élève de confronter son savoir à celui des autres. La règle du jeu imposée est claire : du moment qu'il y a confrontation, les affirmations ne suffisent plus ; pour défendre son point de vue il faut argumenter et justifier. C'est une bonne occasion pour les élèves de remettre en question des certitudes superficielles et pour prendre du recul par rapport à ce qu'ils croyaient savoir. Selon les cas, chacun en sortira conforté ou déstabilisé. Dans le deuxième exemple présenté, le professeur s'appuie sur deux élèves ayant préalablement développé des explications auxquelles ils tiennent (la marque en étant le sentiment d'évidence exprimé à plusieurs reprises). Il profite de

l'engagement d'un élève sur le terrain de la preuve pour faire prendre conscience aux élèves que leur conception de la preuve s'appuie sur la cohérence interne du discours. Il profite également d'un argument d'autorité d'un élève pour faire apercevoir au groupe les risques d'une telle conception et les avantages du recours à l'expérience. On voit ainsi que sa conduite, tout en étant opportuniste (il saisit les occasions), est dirigée par des intentions épistémologiques parfaitement claires.

De manière générale, les interventions du professeur sont guidées par des principes généraux (faire en sorte que les différents points de vue s'expriment, faire respecter la parole de chacun, etc...) et par la reconnaissance de questions cruciales qui émergent au cours des interactions.

Bien que nous ayons parlé de point de départ aucun des deux extraits présentés ne se situe au début de la séquence. En effet, la stratégie consistant à élucider, avant toute autre activité les représentations physiques et épistémologiques des élèves risquerait d'être très ennuyeuse et peu efficace. C'est au moment où cela devient un besoin pour continuer qu'il est judicieux de le faire.

4. ACCOMPAGNER LES CHANGEMENTS COGNITIFS

4.1 Contrôle de la corréférence

La conception de la communication sur laquelle nous nous appuyons considère que, au cours d'un échange, le sens n'est pas préconstruit dans le message par l'émetteur et décodé par le récepteur ; le sens est émergent, élaboré au cours des interactions. Ce processus s'appuie en grande partie sur les inférences que doivent faire les locuteurs pour que la conversation puisse se poursuivre. La poursuite de la conversation supposant la construction de références communes (« un savoir commun », dans la théorie développée par Sperber & Wilson, 1989), le rôle du professeur est de s'assurer qu'un tel processus est bien engagé. Il doit donc contrôler systématiquement les significations, s'assurer que tout le monde parle bien de la même chose et que les interprétations, les choix, les raisonnements, les validations, les langages symboliques, etc., sont conçus de la même façon par tous. En bref, le professeur veille à ce qu'il y ait partage du sens, ce qui explique les formats très particuliers des échanges observés dans ce type de séquence. Les conversations sont peu fluides car le professeur interrompt sans cesse les élèves pour qu'ils justifient leur dire, les reformulations et les paraphrases étant les meilleurs moyens de s'assurer d'une communauté de signification.

L'exemple choisi pour illustrer le contrôle de la corréférence est issu des travaux d'Alain Chomat et Claudine Larcher (1998). Ces auteurs donnent une analyse en termes de nature et fonctions des interventions du maître. L'enjeu des séquences dont est tiré le corpus est la modélisation ; il s'agit d'interpréter un phénomène physique, présent expérimentalement, en utilisant un ensemble de propositions hypothétiques élaborées antérieurement à

propos d'autres phénomènes physiques. Il est donc indispensable que le phénomène expérimental soit « vu » de la même façon par les élèves (deux ici) avant d'en entreprendre une modélisation.

L'extrait de corpus présenté dans le tableau 3 montre comment le professeur s'y prend pour que les élèves s'expriment et pour que les divergences deviennent explicites. Il s'agit d'élèves alors en classe de 4^e et 3^e année du collège (ils ont alors 13-14 ans).

TABLEAU 3

Extrait commenté d'échanges entre un professeur et deux élèves de 4^e de collège à propos d'un dispositif et d'une simulation informatique (d'après Larcher & Chomat 1998, pages 192 à 194⁵)

Échanges	Nature et fonction des interactions
1. P Et est-ce qu'il y a le même nombre de particules à droite qu'à gauche dans le premier dessin? 2. J Non 3. parce que c'est plus vers la droite, dans le premier dessin, l'eau.	1. P demande une comparaison dans le registre du modèle. 2. J fournit la réponse. 3. J justifie sa réponse en référence au dispositif; il considère que l'index n'est pas au milieu du tube donc que les volumes d'air enfermés dans les seringues ne sont pas les mêmes. On pourrait traduire son propos par: « je n'ai pas dessiné le même nombre de particules à droite qu'à gauche sur mon premier dessin - parce qu'il réfère à une situation dans laquelle la goutte d'eau qui sépare les deux quantités de gaz n'est pas exactement au milieu alors que les pistons sont à la même hauteur - ce qui implique que les quantités de gaz enfermées ne sont pas les mêmes ».
4. P Bon on peut essayer de te la mettre au milieu. 5. On peut recommencer si tu veux en mettant la goutte. 6. Là est-ce qu'elle est au milieu ? 7. Tu dis quand ça te va. 8. J Là elle est au milieu. 9. P Oui est-ce que si je chauffe... 10. en partant de cet état là où tu considères qu'elle est plus au milieu - là - la bulle est au milieu.	4 à 7 P prend en compte la mise en relation et choisit de rectifier la situation expérimentale en recherchant un accord sur la description de cette situation. 8. J donne son accord entre un état du dispositif et ce qui en est dit : index au milieu. 9/10 P prend acte de cet accord et renouvelle la demande de prévision du mouvement de l'index à partir d'une situation pour laquelle il y a accord sur la description.

5 Le découpage du corpus est celui proposé par les auteurs.

11. Vous m'avez dit tout à l'heure que le volume était le même. 12. J'avais pensé que vous considériez que la bulle était au milieu. 13. J Le volume était le même dans le dessin de droite avant et à droite après.	P rappelle la proposition émise, origine du désaccord, en précisant l'interprétation qu'il avait faite de cette proposition, précise sa proposition antérieure en explicitant les termes de la comparaison. Dans cette séquence l'enseignant médiateur expose la rationalité de son action aux autres interactants ; Garfinkel, d'après Vion-1992, a utilisé le terme d'« accountability » pour désigner cette fonction.
14. P bon alors là elle est au milieu - je peux fermer ici. 15. Est-ce que j'ai autant d'air à droite qu'à gauche ? 16. J Dans toute partie là et dans toute cette partie là ? 17. P Oui. 18. J Non, parce que là c'est fermé.	14. P clôt la séquence de remémoration et d'explicitation d'interprétation, répète la description sur laquelle il y a accord, ferme la pince qui fige les volumes de gaz. 15. L'accord portant sur l'égalité des volumes de gaz, la question porte sur la comparaison des quantités de gaz. 16. J demande de confirmer les espaces considérés, d'un côté seringue et tube jusqu'à la goutte, de l'autre seringue et tube jusqu'à la pince. 17. P confirme. 18. J répond à la demande de comparaison des quantités d'air et justifie sa réponse en montrant un petit espace qui sépare la goutte (index) de la pince.
19. P Bon, c'est toujours le même problème de cette pince il faudrait que je la mette juste contre la goutte 20. mais alors ça va pas marcher - il se passe des choses bizarres quand on fait ça ; 21. on va essayer quand même – d'accord là – c'est bon c'est au milieu. 22. Est-ce que j'ai autant d'air des deux côtés ?	19. P prend acte de la remarque de J, évoque les difficultés déjà rencontrées à propos de la pince et de la goutte, 20. évoque les aléas d'une expérience, 21. propose d'améliorer l'état du dispositif, affirme avoir réussi à améliorer (supprimer l'espace entre pince et goutte et mettre la goutte au milieu du tube) ne cherche pas l'accord, 22. renouvelle sa demande de comparaison des quantités d'air.
23. S+J Oui	23. S et J considèrent que les quantités d'air sont les mêmes des deux côtés (ce qui sous entend un accord sur l'égalité des volumes enfermés puisque ce lien volume / quantité était assuré précédemment).
24. P Maintenant si je chauffe là et si je desserre la pince 25. Est-ce que la bulle va se déplacer ?	24. P L'accord étant acquis sur la description de l'état du système à froid, P évoque les actions qu'il va mener, 25. et renouvelle la demande de prévision (bulle= goutte=index). Il ne juge pas utile d'interroger sur la comparaison du nombre de particules.

Dans le tableau 3, l'abondance de commentaires traduit le fait que pour qu'une discussion soit communicable et compréhensible pour quelqu'un qui ne l'a pas animée lui-même, il faut en dire beaucoup plus que ce qui a été effectivement dit. En effet, le contexte qui s'est progressivement construit dans les échanges n'a aucune transparence pour celui qui n'y a pas participé. Cela traduit la quantité d'inférences que le professeur et les élèves font à chaque instant pour que la conversation puisse continuer. Ceci est vrai pour toute conversation, mais quand il s'agit d'enseignement-apprentissage en sciences, le flou et l'incertain ne sont pas acceptables. Le professeur s'assure donc systématiquement que les inférences faites sont correctes. Il recherche l'accord avec et entre les élèves ; il n'avance qu'une fois celui-ci établi. Dans d'autres épisodes, l'enseignant n'a pas compris un désaccord de départ entre les élèves et enchaîne ainsi sans en tenir compte. Ces épisodes aboutissent, au bout d'un certain temps, à une rupture des échanges et à un retour en arrière.

4.2 Laisser prendre en charge les difficultés de certains par les pairs

Pour le professeur, il s'agit de faire prendre en charge par les élèves un ensemble de principes de fonctionnement des échanges entre les membres du groupe classe : les productions de chaque groupe sont publiques, écrites au tableau, accessibles à tous pour confrontation et discussion. L'extrait présenté dans le tableau 1 illustre comment le professeur s'y prend pour faire admettre ces principes. Il s'agit d'un échange à propos d'une erreur. Il apparaît que d'emblée l'erreur est bien perçue comme telle puisqu'on entend, dans la classe : « *Hou là là !* » « *c'est pas possible !* ». Le professeur ne porte pas de jugement et délègue à l'ensemble de la classe la charge de traiter l'erreur ; lui-même se contente d'organiser la discussion. Les autres élèves essaient de comprendre ce qui a pu conduire le groupe à écrire que « *force égale vitesse* ». Ils proposent la seule possibilité permettant d'écrire que la force est égale à la vitesse et qui donc éviterait le diagnostic d'erreur. Le représentant du groupe s'en empare immédiatement (il peut ainsi sauver la face). Les autres élèves cherchent ce qu'impliquent les réponses que ce dernier apporte. Tous essaient de trouver une interprétation qui ne serait pas une erreur.

Dans ce type d'échanges, on voit que la fonction du professeur est essentiellement de « laisser la place », de ne pas prendre en main la discussion en termes de rectification de l'erreur, de laisser se développer les justifications et les tentatives d'interprétation.

L'intérêt de laisser se développer ainsi ce genre de prise en charge par la classe réside dans l'explicitation, la mise à jour des interprétations et/ou des raisonnements initiaux. Cependant, aussi intéressants que soient ces épisodes pour instaurer une dynamique de confrontation entre élèves, ils ne peuvent être que limités dans le temps puisqu'il existe un risque réel d'affrontement assez stérile de conceptions personnelles.

4.3 Les routines conversationnelles

Il s'agit d'une stratégie de communication que Franceschelli et Weil-Barais (1998) ont repérée dans un corpus relatif à l'enseignement de la force auprès d'élèves en classe de troisième déjà évoqué. S'agissant d'une grandeur qui décrit une interaction entre systèmes et non pas les systèmes eux-mêmes, ce que pensent *a priori* les élèves (Lemeignan & Weil-Barais, 1993), le professeur est confronté à la nécessité d'induire chez les élèves une nouvelle façon d'interroger les situations physiques. Pour ce faire, il instaure un questionnement systématique visant à amener les élèves à relier l'état des systèmes physiques étudiés (immobile ou en mouvement) avec les actions des autres systèmes qui agissent sur lui. Cela se traduit par une succession de questions bien réglées desquelles il attend un ensemble restreint de réponses : que peut-on dire de A (le système étudié) ? — immobile ou en mouvement ; qu'est ce qui agit sur A ? Comment cela agit-il ? — horizontalement/verticalement — dans le même sens ou dans des sens opposés. Il s'agit de questions accessibles aux élèves, le professeur n'ayant qu'à spécifier le type de réponse attendu. En induisant ce type de routines conversationnelles, le professeur instaure dans le groupe d'élèves une pratique familière, quasi ritualisée, jusqu'à ce que ceux-ci se posent tout seuls spontanément ce genre de questions. Ce faisant, il induit un changement de regard sur les situations qui est le point de départ d'une interrogation sur les caractéristiques des interactions. Ce type d'interrogation est dirigé entièrement par le professeur. Dans l'étude conduite, ce « dirigisme » est relativement bien accepté des élèves dans la mesure où il s'agit de s'accorder progressivement et collectivement sur une manière de décrire tout un ensemble de situations impliquant des objets et des actions différentes.

Le fait de pouvoir faire appel à des routines conversationnelles, dans un domaine aussi étranger aux élèves que la physique, présente un intérêt certain. Leur usage crée de la familiarité dans le groupe, un sentiment de maîtrise et de sécurité qui favorisent l'engagement des élèves. Ainsi, la connaissance des routines utiles pour accompagner les changements conceptuels fait partie des savoirs utiles à la gestion de la classe, si l'on admet que la gestion prend en compte la dimension enseignement-apprentissage du métier d'enseignant.

On notera que le recours aux routines conversationnelles dont il est question ici est un processus contrôlé par l'enseignant. Ces routines diffèrent donc des routines du métier décrites par Perrenoud (1996) n'exigeant plus la mobilisation explicite de savoirs et de règles.

5. VALIDER LES CONNAISSANCES

Les modalités de validation des connaissances sont importantes puisqu'elles contribuent à leur assigner des valeurs qui font que les connaissances ont un statut scientifique ou relèvent d'un autre genre (idéologique, artistique, juridique, conjoncturel, religieux, etc...). C'est ainsi que les formes

dogmatiques d'exposition ont été critiquées par les didacticiens des sciences comme ne permettant pas aux élèves d'appréhender les formes de validation des connaissances en sciences.

Dans les recherches que nous présentons, les modalités de validation des connaissances prennent comme référence les pratiques scientifiques. Trois formes de validation étroitement articulées sont privilégiées : le contrôle par l'expérience, la cohérence interne des propositions, la nécessité de fixer des conventions et des normes de façon à faciliter la circulation des informations. Dans ces trois cas, les échanges interpersonnels jouent un rôle majeur, et là encore la gestion des conversations par l'enseignant est déterminante.

On trouvera dans le tableau 4 un extrait d'échanges entre un professeur et des élèves au cours duquel un élève a du mal à accepter la validation par l'expérience. Il s'agit à nouveau d'un extrait issu du corpus relatif à l'enseignement de la force. Les élèves ont mesuré préalablement la longueur de deux ressorts pour lesquels certains avaient prédit qu'ils devraient être de longueur égale et d'autres non, chacun avec des arguments parfaitement cohérents.

TABLEAU 4

extrait commenté d'échanges entre un professeur et un groupe d'élèves de 3^e
(d'après Franceschelli & Weil-Barais, sous presse)

Échanges	Commentaires
3.445 Thomas : C'est pas normal, c'est pas normal, si on met deux poids deux fois 2 kg, deux de 200 g si vous voulez, ça va faire 400 g qui va peser sur le ressort, si j'en enlève un ça va faire 200 g.	Thomas qui avait prédit l'inégalité de la longueur des ressorts trouve que les résultats sont anormaux. On voit là que le sentiment de normalité vient de l'adéquation entre le système d'explication du monde et le comportement de celui-ci.
3.446 P : Les constats disent le contraire, qu'est-ce que tu veux que je te dise ?	Le professeur valorise les constats, au détriment de l'explication. Son interrogation traduit son désarroi face au refus de l'élève de considérer les faits expérimentaux comme moyen de contrôler la validité d'une hypothèse.
3.447 X : Tu t'es trompé.	
3.448 Thomas : Mais non !	
3.449 P : Il ne s'est pas trompé, ce n'est pas vrai. Il a utilisé une interprétation dans un langage cohérent et il constate que ça ne colle pas. Il ne s'est pas trompé. Il va de soi que nous allons retenir le discours qui colle avec le constat.	Tout en soutenant l'élève, le professeur affirme le cadre qui est le sien (« il va de soi »)

Ce court extrait illustre assez bien à quel genre de problèmes l'enseignant peut être confronté. Les élèves n'adhérant pas nécessairement aux modalités scientifiques de validation, il y a un conflit de valeurs qui peut être vécu par les élèves eux-mêmes comme une disqualification bien exprimée par le « *Tu t'es trompé* » (3. 447). L'enseignant doit alors soutenir les élèves qui osent exhiber leurs cadres de référence, tout en affirmant le cadre dans lequel s'exerce l'activité scientifique. C'est ce qu'il fait auprès de Thomas. La problématique du changement de cadre de référence qui valide ou invalide ce qui est dit devient alors l'objet central des échanges.

De manière générale, on remarque que la validation des connaissances est associée à des entreprises de validation de valeurs, de démarches et d'attitudes, indépendamment de la nécessité de valider les formes d'expression canonique (par exemple les formules).

6. GÉRER LA VIOLENCE ET CRÉER L'EMPATHIE

Si, comme on l'a déjà dit, apprendre les sciences impose des changements de représentations, de système de valeurs et d'attitudes, il y a une violence qui est inhérente au processus d'enseignement-apprentissage. Les enseignants y sont encore peu sensibles. Les enseignants expérimentés qui ont participé aux recherches rapportées ici ont souvent découvert cette violence en travaillant avec nous sur l'analyse des transcriptions. Des formulations comme « *il va de soi* » (tableau 4, tour de parole 3.339) peuvent faire véritablement violence à l'élève qui n'adhère pas aux conceptions de la validation du professeur. L'élève peut vivre cela comme une imposition non justifiée.

Dans le corpus relatif à l'enseignement de la force, nous avons étudié les extraits où la violence surgit dans les échanges (cf. à titre d'exemple, l'extrait présenté dans le tableau 5). Il apparaît que la reconnaissance de la violence faite aux élèves (laquelle est incontournable) désamorce de leur part des attitudes de rejet, de désengagement ou de repli sur soi. Dans la séquence considérée, c'est généralement l'observateur (psychologue) qui a engagé le processus de désamorçage de la violence qu'il ressentait lui-même. Ceci interroge sur la possibilité de prendre en charge cet aspect par les professeurs eux-mêmes. Peut-être conviendrait-il de ménager des temps pour l'expression des affects vécus par les élèves. Mais ceci remettrait en cause l'image de la science comme activité uniquement rationnelle, ce que les professeurs de science ne sont sans doute pas prêts à accepter, dans leur majorité. Dans l'extrait présenté, on observera les formes énonciatives utilisées par l'enseignant (usage du « on » collectif notamment) visant à créer un climat de partage des vécus personnels. L'empathie exprimée incite à la poursuite des échanges.

TABLEAU 5

extrait commenté d'échanges entre un professeur et un groupe d'élèves de 3^e (d'après Franceschelli & Weil-Barais, sous presse)

Échanges	Commentaires
4.295 Thomas : Admettons pour l'instant...	C'est une réponse à l'intervention du professeur qui propose de retenir entre deux hypothèses proposées au préalable, celle qui est compatible avec les données de l'expérience. On comprend que pour Thomas l'hypothèse retenue n'est pas admise comme ayant valeur générale.
4.296 P : Effectivement, une hypothèse, ça s'admet et on la fait fonctionner! Ce qu'on vous demande, c'est effectivement de la faire fonctionner et puis plus tard...	
4.297 O : Quand tu as dit: « admettons pour l'instant » de quel instant parles-tu ?	C'est l'observateur qui intervient percevant que les élèves ont des réticences à accepter le jeu qui leur est imposé.
4.298 Thomas : Jusqu'à ce qu'on m'autorise à dire autre chose !	Thomas exprime l'interdit de penser dont il se sent victime n'ayant pas encore fait le deuil de son système d'explication personnel.
(rires)	Les rires traduisent l'empathie des autres élèves à l'égard de Thomas.
4.299 P : Tu es immédiatement autorisé à dire autre chose, tu sais!	Le professeur fait marche arrière, par rapport à ce qu'il a annoncé en 4.296
4.300 Mathilde : Non, on doit admettre!	Mathilde exprime clairement qu'elle comprend que ce n'est qu'un recul stratégique du professeur.
4.301 O : J'ai entendu Ségolène tout à l'heure dire quelque chose... Tu as pas dit: « ça, ça ressemble aux... mathématiques ? Tu pourrais préciser ta pensée ?	L'observateur sollicite un autre élève qui exprime des résistances moins bruyantes que Mathilde ou Thomas.
4.302 Ségolène : Oh non!	Ségolène refuse de s'exposer personnellement (c'est une attitude constante de sa part au cours des séquences)
4.303 O : Tu avais l'air de résister beaucoup à l'hypothèse de P.. Ça ne te convenait pas trop. Tu pourrais manifester publiquement tes résistances ?	Relance de la part de l'observateur.
4.304 Ségolène : Je ne sais pas.	
4.305 O : Tu veux pas dire... Ce qui est en cause là, ce que P. a évoqué, c'est que la pensée commune et la pensée scientifique n'ont pas grande chose à se dire. Il y a de grandes ruptures et du point de vue de ce qu'on a pu éventuellement ressentir face à ça. Ça peut être très désagréable, parce que le bon sens, on y tient, non ?	L'observateur tente une interprétation du malaise ressenti par les élèves, ce qui ouvre la possibilité aux élèves de s'exprimer.

7. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Les exemples que nous avons présentés confortent le point de vue de Altet (1996) concernant l'enseignant, « un professionnel de l'articulation du processus enseignement-apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction des significations partagées » (p. 31). La gestion de la classe est non seulement une gestion des situations didactiques et des savoirs à transmettre mais aussi une gestion des interactions.

L'intérêt porté aux échanges entre les professeurs et les élèves se heurte à l'idée que les échanges entre les humains sont, par nature, incontrôlables. Quiconque est en effet incapable de prévoir précisément comment va se dérouler une conversation. Cependant même si, ce qui va se dire à tel ou tel moment est imprévisible, l'implication des participants est incertaine et que l'issue des échanges n'est pas garantie, il est quand même possible de trouver des régularités. Ceci a été montré par tout le courant de l'ethnométhodologie des conversations (Coulon, 1993).

Ce qui nous autorise à considérer que dans l'enseignement, il est possible (et même nécessaire) de gérer les interactions, c'est qu'il s'agit d'une « pratique relationnelle finalisée » (Altet, 1996) par des intentions de modification des connaissances des élèves. Il s'agit d'une situation de communication dissymétrique où les places et les fonctions des interlocuteurs sont institutionnalisées. Dans ce cas, l'enseignant a toute latitude pour imposer des cadres et des règles de communication, ce qui ne veut pas dire que c'est une entreprise aisée.

Les exemples que nous avons présentés permettent de repérer les aspects sur lesquels des contrôles peuvent s'exercer. Nous allons les synthétiser ici.

Tout d'abord, et en priorité, l'enseignant de science propose des matériaux qui sont les supports du travail des élèves (énoncés de problèmes, objets physiques, montages expérimentaux, simulations, etc.) et des mises en scène. L'approche didactique permet de s'assurer que ceux-ci sont adaptés *a priori* aux objectifs poursuivis et aux caractéristiques des connaissances à transmettre. Mais c'est la qualité des échanges qui informe l'enseignant, *in fine*, de la validité des choix didactiques effectués.

L'enseignant contrôle les enjeux des discussions, soit *a priori* en proposant une question ou un thème de discussion, soit au cours des échanges quand un thème qu'il estime pertinent pour la progression des élèves émerge de la discussion (nous l'avons vu à propos de la question de la preuve en science). C'est la connaissance *a priori* des différents enjeux à poursuivre qui contribue à la régulation des échanges. Nous avons évoqué les enjeux qui nous paraissent actuellement essentiels pour que les élèves puissent s'engager dans un processus de construction de connaissances : faire exprimer les conceptions du monde et les conceptions épistémologiques des élèves, accompagner

les changements cognitifs, valider les connaissances élaborées, prendre en charge la violence cognitive ressentie par les élèves et susciter l'empathie.

Les caractéristiques des matériaux proposés aux élèves et les enjeux des échanges constituent la trame des séquences pédagogiques. Gérer la classe implique ainsi un contrôle du déroulement de cette trame. C'est le découpage en épisodes des protocoles de transcription des séquences qui permet de contrôler *a posteriori* la trame suivie. En comparant les projets de séquence avec les séquences effectives, il est possible d'apprécier les écarts par rapport aux intentions initiales.

On a vu également que, selon les enjeux poursuivis, les professeurs exercent un contrôle sur les conventions du cadre conversationnel en imposant, par exemple, des principes (tout le monde s'exprime, toute opinion est intéressante, etc.) ainsi que sur les formats d'interaction (par mise en place de routines conversationnelles, par exemple).

En résumé, la gestion de la classe, prend en compte deux niveaux : celui de l'organisation des activités, en référence à des objectifs d'apprentissage qui déterminent le cadre des échanges (macro-gestion) et celui des échanges entre le professeur et les élèves ou entre élèves (micro-gestion). C'est dans ce dernier cas qu'il s'avère utile de travailler, après-coup, sur les échanges, à partir de transcriptions d'enregistrements. Ces transcriptions, bien qu'incomplètes puisqu'elles prennent en compte essentiellement les aspects verbaux des conversations, s'avèrent indispensables. Elles fournissent le matériau à partir duquel un travail d'objectivation des interactions peut être entrepris. Nous partageons, en effet, avec d'autres (cf. l'ouvrage collectif coordonné par Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996) l'idée que ce travail d'objectivation favorise l'autocontrôle des pratiques professionnelles.

Du point de vue de la recherche, les positions que nous avons défendues dans cette contribution débouchent sur la nécessité de développer des observations de classe centrées sur les interactions. On peut attendre de telles études qu'elles enrichissent notre connaissance des stratégies de communication employées par les enseignants dans les diverses disciplines et à différents niveaux du cursus et qu'elles fournissent des outils pour communiquer à propos des pratiques professionnelles des enseignants. Ceci est la condition de leur transformation et de leur renouvellement. C'est une nécessité en général mais peut être plus encore dans l'enseignement scientifique qui a bien du mal à sortir des formes dogmatiques d'exposition.

ANNEXE I

Exemples d'énoncés de problème

(d'après Dumas Carré & Goffard, 1998)

On lance un objet vers le haut, jusqu'à quelle hauteur montera-t-il ?

On va maintenant considérer qu'il y a un frottement constant ; à quelle hauteur montera-t-il ?

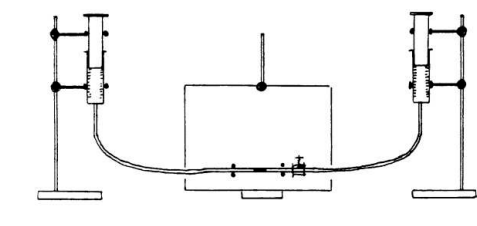
Maintenant l'objet tombe et il existe un frottement proportionnel à la vitesse. Décrire qualitativement le mouvement de l'objet (problème considéré dans les échanges rapportés dans le tableau 1).

ANNEXE II

Modélisation particulière des propriétés thermoélastiques des gaz

(d'après Larcher & Chomat, 1998)

Le montage expérimental est représenté sur le schéma.

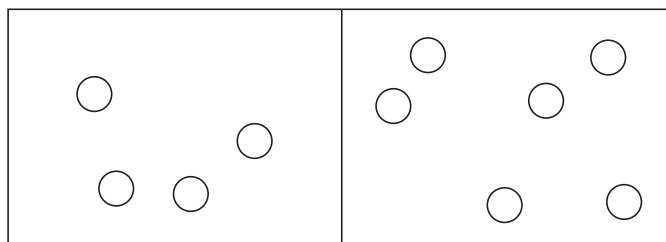


Il permet de comprimer l'air d'une seringue par déplacement d'un piston ou par chauffage.

Les seringues (de contenance 20 mL) sont en verre. Le tube qui relie les deux seringues est en plastique transparent, suffisamment souple pour que la pince, en l'écrasant, assure l'étanchéité à l'air. L'index mobile est une goutte d'eau colorée. Lorsque les volumes disponibles pour l'air dans les deux seringues sont égaux, l'index mobile est situé devant la ligne médiane de la feuille blanche située derrière le tube flexible. La pince est serrée avant action sur l'air d'une seringue pour permettre une prédiction du mouvement de l'index. Elle est ensuite desserrée pour comparer la prévision à l'observation.

En utilisant une simulation informatique, une image animée est proposée aux élèves. Des points (censés représenter des particules de gaz) se déplacent avec une vitesse de direction initiale aléatoire (gérée par un logiciel) dans des espaces rectangulaires (censés représenter les volumes occupés par les deux quantités de gaz). D'une simulation à l'autre le module commun des vitesses des particules peut être modifié ainsi que la taille des compartiments. Ces points subissent des rebonds lors d'un contact avec le bord d'un cadre (censés représenter les collisions des particules de gaz sur les parois des récipients).

Exemple d'image :



Les échanges entre le professeur et les élèves transcrits dans le corpus étudié (tableau 2) portent sur la découverte de la signification de l'image animée : la signification accordée aux différents paramètres de l'image animée, en relation avec les paramètres du dispositif et les phénomènes observés, pour construire un modèle dynamique des gaz.

L'organisation de la classe au service d'un enseignement interactif de la lecture/écriture

Serge TERWAGNE

Université de Liège — Haute École Albert Jacquard de Namur

En Communauté française de Belgique, la formation des enseignants de l'école fondamentale et du degré inférieur du secondaire reste encore du ressort de l'Enseignement supérieur non universitaire, et sa durée est de trois ans. Cette formation, conçue avant tout comme une préparation directe au métier d'enseignant, donne une importance considérable à la pratique, si on la compare à ce que proposent les agrégations universitaires pour les enseignants du secondaire supérieur : alors que ces dernières prévoient environ une trentaine d'heures de stages actifs, une quarantaine d'heures d'exercices et une centaine d'heures de cours théoriques, la formation d'un instituteur primaire comporte peu ou prou 500 heures de stages actifs, 400 heures de psychopédagogie, et 200 heures de méthodologies ou didactiques spéciales.

On peut penser que les stages actifs constituent le lieu privilégié de cette formation pratique et de l'acquisition d'habitus (Perrenoud, 1994) en matière de gestion de classe. Revers de la médaille, bien mis en évidence par Paquay et Wagner (1996, p. 158) : « les stages sont aussi souvent l'occasion

pour le futur enseignant de se conformer aux pratiques traditionnelles, de découvrir et de renforcer les recettes qui marchent avec l'élève moyen ». Symptomatique à cet égard, le reproche qui nous est souvent fait par nos anciens étudiants de les avoir placés, lors de leurs stages, dans des classes trop homogènes, alors que leur présente réalité les confronte quotidiennement à de profondes différences de niveaux entre élèves. Symptomatique, parce que tout simplement ce reproche n'est pas fondé : nous ne pouvons, matériellement, nous permettre une telle délicatesse ! C'est donc que les stagiaires peuvent parfaitement mettre entre parenthèses cette problématique le temps de leurs prestations sur le terrain. Suffirait-il pour autant d'augmenter la durée des stages pratiques pour qu'ils se trouvent nécessairement confrontés au problème ? Ne serait-ce pas qu'à ce stade de leur apprentissage, les étudiants sont davantage préoccupés par la matière à dispenser et par le contrôle de la *classe*, que par la résolution des problèmes d'apprentissage des *élèves* ? Mais ces préoccupations prioritaires ne seraient-elles pas tout simplement le reflet des nôtres ? Le reproche qui nous est fait par nos anciens étudiants de ne pas les avoir placés dans des situations où ils auraient pu apprendre à gérer l'hétérogénéité des élèves devrait dès lors être compris comme un reproche envers notre manque de préoccupation à l'égard de cette problématique.

Certes, nous travaillons beaucoup avec les étudiants sur la gestion de classe, nous les entraînons à planifier, organiser leurs activités d'enseignement, à en contrôler le bon déroulement (Nault, 1994), nous passons beaucoup de temps à les aider à déterminer des objectifs et des démarches didactiques pour pouvoir les atteindre. Mais nous nous employons fort peu, finalement, à les exercer à gérer concrètement les problèmes d'apprentissage des élèves. Le fait est qu'il nous reste beaucoup d'efforts à faire en matière de formation à la pratique d'une pédagogie différenciée.

Ces efforts — et c'est peut-être une des raisons qui les rendent si difficiles — supposent, selon nous, l'attention coordonnée des didacticiens et des pédagogues. Pour affronter la question des différences interindividuelles dans une classe, la recherche et la formation en matière de gestion de classe doivent nécessairement se préoccuper des contenus des apprentissages, donc de didactique. Et, de même, la recherche et la formation en didactique doivent se préoccuper de la gestion de classe. Même si, sur le plan épistémologique, on peut admettre en effet que « le traitement de l'hétérogénéité des élèves en classe n'est pas un thème central de la didactique, mais relève de la pédagogie » (Schneuwly, Rosat, Pasquier & Dolz, 1993), il n'en est pas moins vrai — comme le reconnaissent finalement les mêmes auteurs — qu'on ne peut se dispenser d'articuler les interventions didactiques avec la gestion pédagogique de la classe, puisque « en pratique, points de vue pédagogique et didactique sont inextricables ».

L'exemple que nous développerons ici de cette nécessaire articulation des préoccupations didactiques et pédagogiques concerne diverses actions de recherche et de formation que nous avons menées dans le domaine de l'apprentissage de la lecture (et de l'écriture) chez les élèves de huit à qua-

torze ans. Pour définir un des enjeux essentiels de ces travaux, nous pouvons reprendre à notre compte ce que Fijalkow déclarait déjà en 1984 à propos de l'apprentissage initial de la lecture/écriture : « La définition des formes que pourrait prendre une organisation *véritablement personnalisée* de la classe d'apprentissage de la lecture/écriture nous paraît constituer une des tâches prioritaires qui s'offre aux efforts pédagogiques » (p. 112 — *Nous soulignons*).

1. VERS UNE DIDACTIQUE DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

1.1 Données du problème

Jusque dans les années quatre-vingts, l'apprentissage de la compréhension en lecture était fondé essentiellement, pour les élèves de huit à quinze ans, sur la pédagogie de la lecture silencieuse, laquelle est née, pratiquement, avec le siècle. Thorndike, son inventeur, concevait la technique du questionnaire comme le seul véritable moyen d'améliorer l'attention (l'expérience) des élèves quant aux diverses relations significatives qu'on pouvait trouver dans les textes. Encore considérait-il que ce moyen ne permettait en aucune façon de développer « l'intelligence » proprement dite des élèves, considérée comme le véritable déterminant de la compréhension :

La compréhension dépend de l'habileté ou d'habiletés communément rapportées à ce qu'on appelle l'intelligence générale [...]. Certains enfants réussiront très bien sans entraînement spécial : d'autres auront de piètres résultats même si on passe des milliers d'heures à essayer d'améliorer leurs habiletés.

Thorndike, E.L. (1917, p. 98, *Traduction personnelle*)

En bref, pour Thorndike, la compréhension semble être le *produit* de l'expérience et de l'intelligence. Et si l'intelligence est égale à zéro...

Les recherches de ces vingt dernières années sont nettement moins défaitistes. Elles ont mis en avant le fait que si certains élèves ne semblaient pas progresser malgré un entraînement intensif, c'est peut-être parce que cet entraînement — la lecture silencieuse — était loin d'être le plus approprié, que pour pouvoir répondre aux questions, il faut déjà avoir compris, et que cette compréhension ne dépend pas d'une faculté générale, mais de la mise en jeu de processus cognitifs et métacognitifs complexes (Kintsch & van Dijk, 1978 ; Kintsch, 1988) *qui peuvent être enseignés*. De là l'espoir de pouvoir fonder la pédagogie de la compréhension en lecture sur une véritable *didactique*.

La remise en cause des pratiques de lecture silencieuse a débouché, de fait, sur l'élaboration de propositions didactiques diverses, parmi lesquelles on peut relever des modes d'intervention axés sur l'enseignement métacognitif de stratégies de lecture comme *l'enseignement explicite* (Paris,

Cross & Lipson, 1984) et *l'enseignement interactif* (Palincsar & Brown, 1984, 1986 & 1989). Ce sont ces propositions que le Service de Pédagogie de l'Université de Liège a prises, dans un premier temps, comme point de départ pour tenter de promouvoir de nouvelles pratiques d'apprentissage de la compréhension en lecture.

Ces recherches de *mise en application* et de *faisabilité* ont été menées de 1993 à 1996, d'une part avec le Département pédagogique de la Haute École Albert Jacquard de Namur pour étudier la manière d'aborder ces questions dans la formation initiale des enseignants, et d'autre part avec des enseignants et inspecteurs du réseau de la Communauté française afin de concevoir des outils de formation continuée pour les enseignants. Nous allons voir comment, au cours de ces recherches, nos préoccupations didactiques nous ont amenés à mettre l'accent sur des questions concernant la gestion de la classe et, plus précisément, son organisation.

1.2 Prémices

Pour Paris (1988), *l'enseignement explicite* doit faire l'objet d'un enseignement systématique, revêtir la forme de leçons au cours desquelles l'enseignant *modèle* l'une ou l'autre stratégie, en expliquant aux élèves en quoi elle consiste (connaissances déclaratives), comment elle fonctionne (connaissances procédurales) et quand et pourquoi il est intéressant de l'appliquer (connaissances pragmatiques). Après ce modelage, il s'agit de mener des activités de *pratique guidée*, qui consistent à entraîner les élèves à appliquer la stratégie au travers d'exercices dirigés. Enfin, on tente d'amener les élèves à faire un *usage autonome* de la stratégie au travers de leurs diverses activités fonctionnelles de lecture.

L'enseignement réciproque (ou interactif), lui, est un dispositif conçu à l'origine pour travailler avec des petits groupes de quatre ou cinq élèves dont la tâche est de lire une série de textes portant sur un même thème. Au cours d'une séance, la tâche du groupe est d'explorer, paragraphe par paragraphe, le contenu d'un texte, afin d'en dégager la signification. Chaque élève est chargé, tour à tour, de diriger la lecture d'un paragraphe en mettant en jeu quatre stratégies, choisies pour les possibilités qu'elles offrent quant au contrôle du processus de compréhension. Ainsi, avant la lecture, l'élève-animateur tente de faire l'une ou l'autre *prédiction* sur le paragraphe qui va être lu. Chaque membre du groupe lit ensuite le paragraphe et l'élève-animateur pose à son sujet une ou deux *questions* à ses condisciples pour voir s'ils ont compris l'idée essentielle du paragraphe. Puis il *résume* celui-ci. Si l'un ou l'autre mot pose problème, on tente enfin, tous ensemble, de *clarifier* le sens des termes en question. Au cours de l'activité, les autres élèves sont invités à intervenir pour suggérer des améliorations, demander des clarifications, discuter de la performance de l'élève-animateur.

L'enseignant intervient pour réguler les discussions dans un esprit de collaboration, pour aider l'élève, lui donner éventuellement des exemples d'application des stratégies (modelage), évaluer le travail, donner aux problèmes rencontrés les solutions que les élèves seraient incapables de trouver eux-mêmes, etc. Si ses interventions peuvent être très nombreuses lors des premières séances, son but est, évidemment, de s'effacer progressivement.

1.3 Résultats de nos expérimentations

1.3.1 *L'intégration des dispositifs dans un modèle didactique*

A l'issue de nos expérimentations (Terwagne, Lafontaine & Widart, 1996), il nous est apparu que l'on pouvait aisément insérer des leçons d'enseignement explicite de stratégies au sein de projets de lecture, de la même façon qu'on intègre, en didactique de l'écriture, des moments d'analyse et de structuration dans les séquences d'apprentissage (Jolibert, 1988 ; Tisset & Léon, 1992). Mais nous avons pu constater également — qui s'en étonnera ? — qu'il ne suffisait pas d'enseigner une stratégie aux élèves pour qu'ils soient d'emblée capables de la mettre en oeuvre immédiatement, d'autant que, le plus souvent, ils disposent déjà de stratégies qui fonctionnent vaille que vaille. Ainsi Brown et Day (1983) ont-elles montré que les élèves ont d'autant plus de peine à assimiler un mode de résumé par *invention* qu'on les autorise à utiliser des procédures plus rudimentaires, qu'ils ont développées d'eux-mêmes, telles que la *suppression* et la *sélection*.

En fait, l'appropriation d'une stratégie suppose une intériorisation progressive qui ne peut guère se faire que par la médiation d'une tutelle ou d'un étayage experts (Bruner, 1983). En termes vygotskiens : les échanges sociaux permettent la formation d'une *zone de proche développement* dans la mesure où ils animent chez l'apprenant « toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades » (Vygotsky, 1985, p. 112). La zone de proche développement, c'est ce que l'apprenant peut réaliser tout d'abord avec l'aide d'un ou de plusieurs tuteurs, comme prélude à l'intériorisation et à l'appropriation personnelle.

Les activités de pratique guidée qui doivent faire suite à l'enseignement explicite d'une stratégie sont précisément censées ouvrir une zone de proche développement, un étayage qui permette aux élèves de maîtriser peu à peu l'usage de cette stratégie. Malheureusement, quand une telle pratique guidée se déroule en groupe-classe, avec un nombre relativement important d'élèves, il s'avère particulièrement difficile d'offrir à *chaque élève* un étayage adapté. Voyons en effet, au travers d'un simple exemple, la manière dont les choses se déroulent presque inévitablement dans de telles circonstances.

L'extrait qui suit concerne une séance de pratique guidée collective portant sur les stratégies de questionnement et de résumé, qui viennent d'être

enseignées. Cette séquence se déroule dans une classe d'accueil de 22 élèves¹.

1.3.2 Extrait d'une séance collective de pratique guidée

Les élèves, après avoir proposé des hypothèses sur le paragraphe, le lisent attentivement en ayant comme consigne de penser aux questions qu'ils pourraient poser sur son contenu pour vérifier si le texte a été bien compris.

Prof. : Quelle question croyez-vous que je pourrais poser sur ce paragraphe, pour voir si vous avez compris l'essentiel, la chose la plus importante qui est dans ce texte, et qu'on devra reprendre dans notre résumé ?

Nathalie : Combien d'heures dort-il ?

Prof. : Cette question-là, à qui souhaiterais-tu la poser ?

Nathalie : Patricia ?

Patricia : Plus de 4 heures...

Prof. : Tu es satisfaite de cette réponse ?

Nathalie : Ben, oui...

Xavier : Il est écrit : « Il ne dort pas plus de 4 heures » !

Prof. : Ah ! Attention... Est-ce que la réponse de Patricia est correcte, alors ?

Patricia : Pas plus de 4 heures...

Prof. : Oui. C'est 4 heures au maximum ! Allez, autre question ? À Geoffrey, maintenant.

Geoffrey : Quelle quantité mange-t-il ? Yves ?

Yves : Il mange cinq kilos d'herbe, de fruits et de racines.

Geoffrey : 200 kilos !

Yves : Ouais, c'est vrai, 200 kilos.

Prof. : Autre question ?

(Long silence)

Prof. : Tu n'en vois plus ? Quelqu'un souhaiterait-il prendre le relais ? François ?

François : Comment il fait parfois pour attraper sa nourriture ?

Prof. : Yves ?

Yves : Comment ? En arrachant des arbres !

Prof. : Autres questions ? Plus de questions ? Bien. Parmi toutes les questions que vous avez posées, quelle est la plus importante ?

Nathalie : Sur ce qu'il mange ?

Prof. : C'est vrai. La plupart des questions posées évoquaient cet aspect de la nourriture. Mais quelle sera alors la question principale ?

Patricia : Que mange-t-il ?

1 En Belgique, la classe d'accueil désigne une année de transition entre le primaire et le secondaire, aménagée pour les élèves en difficulté ou se destinant à l'enseignement professionnel. Les élèves de la classe en question étudiaient le fonctionnement de l'écosystème de la prairie, et s'intéressaient dans ce cadre aux herbivores et aux carnivores. La lecture de petites monographies sur les animaux de la savane devait déboucher sur la constitution de panneaux-résumés. L'extrait concerne le travail mené sur le paragraphe suivant : « L'éléphant ne dort pas plus de quatre heures. C'est qu'il doit passer beaucoup de temps à se nourrir : chaque jour, il avale deux cents kilos d'herbe, de fruits, de racines. Parfois, pour cueillir quelques feuilles tendres, il renverse un arbre ! Ah oui, il boit aussi beaucoup : quatre-vingts litres d'eau par jour » (texte inédit).

- Prof. : Tu crois que c'est l'idée principale ?
- Xavier : Non, qu'il ne dort pas beaucoup et qu'il passe le reste de son temps à manger.
- Prof. : Eh bien, pose-nous une question là-dessus.
- Xavier : ...
- Jacques : À quoi l'éléphant passe presque tout son temps ?
- Patricia : Pourquoi l'éléphant ne dort pas beaucoup ?
- Prof. : Voilà.

Cette séance, on le voit, est gérée de manière classique, centralisée, selon le schéma bien connu *Question de l'enseignant-Réponse d'un élève-Évaluation* (Cazden, 1988). Dans ce mode d'interaction, l'enseignant assure la vigilance du groupe en sollicitant des élèves différents ou en permettant les prises de parole des élèves volontaires. La cohésion du groupe et de l'activité est ainsi assurée, mais il y a peu d'élèves qui, finalement, peuvent intervenir de manière substantielle (six sur vingt-deux). On notera par ailleurs que lorsque Geoffrey éprouve des difficultés à poser une seconde question, l'enseignant, soucieux de maintenir le rythme de l'activité, n'insiste pas et passe le relais à un autre élève, alors qu'il aurait été particulièrement important de s'attarder sur les problèmes spécifiques de Geoffrey en matière de questionnement.

Un travail de pratique guidée mené selon le dispositif de l'enseignement réciproque permet, comme nous allons le voir, un étayage nettement plus personnalisé. La séance qui suit a été menée avec un groupe de quatre élèves, également d'une classe d'accueil et dans le cadre d'un projet identique².

1.3.3 Extrait d'une séance d'enseignement réciproque

Après que Julien ait proposé des hypothèses sur le paragraphe, les élèves le lisent attentivement. Julien sait qu'il devra poser des questions à ses condisciples pour vérifier s'ils ont bien compris ce qu'ils ont lu, et les autres se préparent à pouvoir répondre à ses questions.

- Prof. : Alors, est-ce que tu veux bien poser ta première question ?
- Julien : Combien ça se vend, la corne de rhinocéros ? Annie ?
- Annie : Dix à 50 000 dollars le kilo.
- Prof. : D'accord ? Autre question ?
- Julien : Pourquoi on la vend bien ? Arnaud ?

2 Le groupe travaille sur le paragraphe suivant, d'un texte consacré, cette fois, au rhinocéros : « *Espoir d'un avenir moins menacé*. Les rhinocéros ont été impitoyablement pourchassés pour leur fameuse corne, qui se vend à prix d'or (de 10 000 à 50 000 dollars le kilo) dans de nombreux pays d'Asie où elle est considérée comme une véritable pharmacie : elle est en effet censée constituer un remède contre les fièvres, l'arthrite et même les laryngites, la grippe ou les empoisonnements. Bien à tort, en fait. Son absorption régulière risque même de provoquer des infections mortelles ! Désormais la prescription de remèdes à base de cornes de rhinocéros est interdite au Japon. C'est une étape importante dans la lutte contre les braconniers, qui ne tueront plus le rhinocéros si cela ne leur rapporte plus rien » (texte inédit).

- Arnaud : Parce qu'elle sert de pharmacie pour des tas de maladies — les fièvres, etc.
- Julien : D'accord. Euh... Est-ce que c'est vrai ? Félix ?
- Félix : Non, c'est même dangereux.
- Prof. : Attendez, là... moi je ne comprends pas. « Est-ce que c'est vrai ? » Qu'est-ce qui est vrai ?
- Félix : Ben que la corne...
- Prof. : Tutut. C'est Julien qui pose les questions, c'est à lui de dire s'il a posé une question bien claire.
- Julien : Est-ce que c'est vrai que c'est un vrai médicament ?
- Prof. : Ah ! Parce que si tu ne précises pas, ça voudrait dire : « Est-ce que c'est vrai qu'elle sert de pharmacie en Asie ? » Et là, que devrions-nous répondre ?
- Félix : « Oui ! » Mais moi j'avais deviné ce qu'il voulait dire.
- Prof. : C'est bien, mais il vaut quand même mieux que les questions qu'on pose ne soient pas ambiguës ? D'accord, Julien ?
- Julien : Oui.
- Prof. : Autre question ?
- (Long silence)
- Prof. : Tu n'as plus de questions ou tu aimerais encore en poser une, mais tu ne sais pas ?
- Julien : Ben, il y a la fin du texte.
- Prof. : C'est vrai, on devrait pouvoir poser une seule question sur les deux phrases qui restent.
- Julien (après un long silence) : Je ne sais pas...
- Prof. : Et si tu essayais de poser une question en regardant la dernière phrase ? « Pourquoi... ? »
- Julien : Pourquoi c'est une étape importante... ?
- Prof. : Pourquoi c'est important que...
- Julien : Ah oui ! Pourquoi c'est important que le Japon a interdit les remèdes avec de la corne de rhinocéros ?
- Prof. : Qu'en pensez-vous, les autres ? Est-ce qu'on peut répondre à cette question ?
- Les autres (en chœur) : Oui !
- Félix : Parce que ça ne rapportera plus rien aux braconniers, alors ils ne chasseront plus les rhinos...
- Julien : C'est pas à toi que je voulais poser la question !

Dans cette dernière situation, l'enseignant se voit dispensé du souci de gérer l'attention de toute la classe, et il peut se permettre de personnaliser ses interventions d'autant plus aisément que même les élèves qui ne sont pas directement concernés restent suffisamment sollicités pour rester attentifs. Aussi, par exemple, lorsque Julien éprouve des difficultés à poser une question claire ou s'avère incapable d'élaborer une question supplémentaire, l'enseignant ne passe pas le relais à un autre élève : au principe du dispositif, c'est Julien qui est sur la sellette, comme l'enseignant ne manque pas, d'ailleurs, de le rappeler (*Tutut. C'est Julien qui pose les questions, c'est à lui de dire s'il a posé une question bien claire*). Et l'élève lui-même se mon-

tre particulièrement jaloux de ses responsabilités (*C'est pas à toi que je voulais poser la question*) ! Remarquons enfin que cette personnalisation permet de toujours porter l'accent sur l'apprentissage stratégique en tant que tel (ici le questionnement), alors que la pratique guidée collective donne parfois le sentiment que c'est le résultat (les réponses) plutôt que les procédures qui comptent.

Il va de soi, cependant, qu'un tel enseignement réciproque ne peut produire tous ses effets que si de telles séances sont menées de manière régulière, en permettant aux élèves — dans leurs rôles de pupilles et de tuteurs — d'acquérir de plus en plus d'autonomie. Les diverses tentatives menées dans de telles conditions montrent en tout cas que ce dispositif constitue un moyen particulièrement puissant d'améliorer les compétences des élèves en matière de compréhension en lecture (Rosenshine & Meister, 1994).

L'analyse que nous venons de mener rapidement sur quelques traits essentiels de l'enseignement réciproque ou interactif montre qu'il s'agit d'un dispositif particulièrement à même de permettre un apprentissage par étayage personnalisé (Terwagne, 1996 & 1997). Au sens où nous l'entendons, une telle personnalisation ne relève pas de ce qu'on appelle couramment *individualisation de l'enseignement*, dispositif où les élèves se retrouvent seuls face à un matériel didactique qu'ils découvrent chacun à leur propre rythme. Les critiques qu'on a pu adresser à ce type de pratiques — elles amplifieraient les différences individuelles (Birzea, 1982) ou, du moins, ne les réduiraient pas (Crahay, 1998) — ne sont donc pas ici, *a priori*, de mise.

1.3.4 *Intégration des dispositifs dans les pratiques des enseignants*

Si nos enseignants-expérimentateurs et nos étudiants se sont aisément approprié les pratiques d'enseignement explicite, et parviennent désormais sans trop de problème à les insérer dans leurs projets de lecture, le dispositif de l'enseignement réciproque, lui, n'a pas connu le même succès. C'est que, bien sûr, il n'est pas facile à intégrer *comme tel* dans le mode de gestion centralisée qui reste le modèle d'organisation courant de nos classes. Les seuls enseignants et étudiants qui l'ont adopté l'ont fait généralement dans des situations de soutien orthopédagogique en petits groupes, où ils n'avaient pas à s'occuper en même temps de toute la classe.

Il nous est dès lors apparu que les possibilités offertes par le dispositif de l'enseignement réciproque en matière d'apprentissages personnalisés ne pourraient être pleinement exploitées que

1. si on en extrayait les principes fondamentaux pour les appliquer de manière plus étendue à une gestion interactive de la classe, fondant par exemple la réalisation des projets de lecture/écriture sur des petits groupes de recherche/apprentissage ;

2. si on définissait ces dispositifs de manière très précise, afin qu'ils puissent être expérimentés par les étudiants lors de leurs stages pratiques ;
3. si, par dessus tout, on inscrivait l'aide aux élèves en difficulté comme devant être la préoccupation majeure de l'enseignant.

Ces trois propositions reposent sur une hypothèse de travail toute simple : il en est des stratégies d'enseignement comme il en est des stratégies de compréhension chez les élèves : les enseignants n'ont aucune raison de modifier celles qu'ils possèdent tant qu'on ne leur en enseigne pas d'autres, tant qu'on ne leur donne pas l'occasion de pratiquer celles-ci avec un étayage approprié et tant qu'ils n'en perçoivent pas l'intérêt...

C'est sur base de cette hypothèse de travail que, depuis 1996, nous tentons d'accorder une grande importance dans la formation initiale et continue à la définition et à l'expérimentation de dispositifs interactifs dans le cadre de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. C'est en nous fondant sur ces travaux encore en cours que nous tenterons ici de tracer certaines pistes de réflexion.

2. VERS UNE ORGANISATION INTERACTIVE DE LA CLASSE

2.1 La classe : un ensemble de groupes hétérogènes d'apprentissage

La notion de *groupes hétérogènes d'apprentissage* constitue le fondement même de l'enseignement coopératif (Slavin, 1983). Dans des programmes tels que le CIRC — Cooperative and Integrated Reading and Composition (Stevens, Madden, Slavin & Farnish, 1987) — de tels groupes collaborent aussi bien à l'apprentissage d'une matière donnée par l'enseignant qu'à des révisions de travaux individuels de ses membres. Dans l'optique d'un apprentissage de la lecture et de l'écriture fondé sur la réalisation de projets, nous avons surtout expérimenté des situations où chaque élève apporte à son groupe une *contribution personnelle*, qu'il s'agisse *d'un texte dont il est l'auteur* (conte, poème, résumé d'article, selon le projet poursuivi), *d'impressions de lecture* (sur un livre que le groupe est en train de lire) ou *du résultat de recherches documentaires*. Dans ce dernier cas de figure, chaque groupe d'apprentissage peut déléguer ses différents membres dans des groupes *de recherche* devant chacun traiter, de manière coopérative, d'un sous-thème. Chaque délégué, de retour dans son groupe d'apprentissage, apportera sa pièce au puzzle, pour permettre l'étude complète du thème abordé (Aronson, 1978 ; Brown & Campione, 1995).

Toute session d'un groupe d'apprentissage ou de recherche est précédée du travail personnel (d'écriture, de recherche ou de lecture commentée)

de chaque membre du groupe. Les sessions elles-mêmes se déroulent généralement en trois temps.

1. Elles commencent par un *briefing*, au cours duquel les élèves revoient rapidement les stratégies (méta)cognitives qu'il convient d'appliquer pour rendre le travail fructueux, en s'intéressant surtout à celles qui ont été nouvellement acquises. Les membres du groupe revoient également les *règles d'interactions* qui conviennent au type d'échange qui aura lieu. Il s'avère généralement profitable d'élaborer des référentiels sur les stratégies à utiliser et les règles d'interactions à respecter. Nous y reviendrons.
2. Les sessions proprement dites se déroulent selon des procédures définies et durant un temps déterminé, en fonction du type de travail qui doit être mené.
3. Elles se terminent par un *débriefing*, au cours duquel les élèves relèvent les difficultés qu'ils ont rencontrées, soit dans l'application de certaines stratégies, soit dans les échanges qui ont eu lieu.

Enfin, des activités collectives peuvent être organisées par l'enseignant, visant à faire le point sur les difficultés rencontrées dans les différents groupes, à enseigner une nouvelle stratégie, à aménager les référentiels.

Ce schéma général, dont la clé de voûte est constituée par le travail des groupes d'apprentissage, repose sur l'idée qu'un étayage personnalisé peut être fourni par d'autres moyens que l'aide directe d'un tuteur adulte ou d'un autre tuteur particulier³. À cet égard, on sait que, pour Vygotsky (1985), la collaboration de l'élève avec ses camarades peut contribuer à lui ouvrir une « zone de proche développement ». Il convient également de ne pas oublier que le problème de l'apprenant est, finalement, de pouvoir devenir son propre tuteur. La médiation du tuteur-expert, par principe, est transitoire. Et une bonne façon d'apprendre à l'élève à devenir autonome n'est-elle pas de lui apprendre à utiliser des aides moins interactives, telles que, par exemple, des référentiels procéduraux ? De tels référentiels, élaborés avec les élèves lors d'une phase d'enseignement explicite, peuvent servir d'appoint, d'étayage à leur réflexion, constituer pour eux un moyen de gagner en autonomie, d'agir sans la présence du maître.

Mais quelles sont alors les fonctions du maître ? Nous reviendrons sur cette question après avoir montré la manière dont chaque élève peut bénéficier d'une tutelle effective de la part de ses pairs lors de ses échanges au sein des groupes d'apprentissage. Nous ne développerons ici que deux exemples : l'un concerne l'activité de révision en expression écrite, et l'autre, les discussions entre élèves sur des livres de littérature (de jeunesse).

3 Quoiqu'on puisse effectivement former des élèves à ce rôle de tuteur. Palincsar et Brown (1984) ont expérimenté avec succès cette solution dans leurs essais d'application de l'enseignement interactif dans des classes. C'est un mode d'organisation que nous n'avons toutefois pas encore eu l'occasion d'expérimenter.

2.2 L'étayage par les pairs au sein des groupes coopératifs

2.2.1 La consultation entre pairs dans les activités de relecture/réécriture

Depuis Graves (1983), le dispositif de consultation entre pairs (peer-conferencing) et/ou l'usage de référentiels procéduraux sont de pratique courante en didactique de l'écriture, où ils sont mis à profit pour étayer chez les apprenants les processus de révision de textes. Les recherches de Allal & Michel (1993) ont montré que les élèves faibles, quand ils sont livrés à eux-mêmes, éprouvent certaines difficultés à utiliser de tels référentiels, même quand ils induisent des interventions sur le texte à améliorer. Par contre, ces mêmes auteurs montrent que les élèves sont capables de les utiliser avec un certain succès quand ils travaillent en consultation réciproque. Les auteurs relèvent, par ailleurs, que, sur le plan du développement cognitif, les évaluations mutuelles sans aucun référentiel comportent également des aspects formatifs.

Pour notre part, nous avons expérimenté un dispositif d'évaluation interactive avec des groupes de quatre ou cinq élèves. Selon un système de tournante, les élèves assurent dans le groupe un rôle bien précis :

- le premier lit son texte (lentement) aux autres ;
- le second lance une procédure de *résumé* du texte, épaulé par les autres ;
- le troisième lance une procédure de *clarification-questionnement* ;
- le quatrième dirige l'usage du référentiel *critères d'évaluation du texte* qui a été élaboré précédemment avec toute la classe ;
- un cinquième élève peut jouer le rôle de facilitateur et veiller au respect de la procédure générale.

Chacun des élèves dispose du référentiel *critères d'évaluation du texte* et d'une carte lui rappelant son rôle (technique suggérée par Daly, 1993). Ces cartes concrétisent le mode d'organisation du groupe et changent de mains en fonction de la tournante.

Voici un exemple d'utilisation du dispositif par des élèves d'une cinquième année primaire. Dans cette classe, un groupe d'élèves est chargé, toutes les deux semaines, de rédiger pour le journal de l'école divers articles sur les événements d'actualité qui les ont le plus intéressés au cours de la quinzaine écoulée. Ces « journalistes » ont bien assimilé l'idée qu'ils ne doivent pas seulement « découper » dans les articles de référence, mais réécrire un texte avec leurs propres mots. L'enseignant a également élaboré avec eux un référentiel sur les caractéristiques d'un article d'actualité.

Le dispositif a été introduit au cours du second trimestre de l'année par une stagiaire (protocole établi par Dehas, 1997). L'extrait suivant est tiré de la première séance où les élèves ont travaillé de façon autonome, après une séance de démonstration.

- Bastien : (lit son projet d'article)
L'arrivée de Christophe Auguin
Il est arrivé ! Christophe Auguin, avec son voilier, a mis 105 jours, 20 heures et 31 minutes. Il a battu le record du monde de Titouan Lamazou de 1990.
(Marque un temps... et corrige :) Il a battu le record du monde que tenait Titouan Lamazou depuis 1990.
C.A. est un habitué des mers. En 1986, il remporte la Solitaire du Figaro. En 1990-91, puis 1994-95, il gagne deux fois le Bocchallenge.
(Marque un temps... et corrige :) EN 1994-95...
Cette course s'appelle le Vendée Globe. Elle se déroulait sur l'Atlantique.
Isabelle Hautissier est disqualifiée et d'autres aussi.
Félicitations, Christophe.
- Évelyne : (Chargée, ici, de lancer le résumé) Bon, j'essaie de résumer. C'est Christophe Auguin qui a... remporté le Vendée Globe. Il a mis 105 jours, et Titouan qui avait le record en avait mis 109. Christophe Auguin a déjà gagné beaucoup de courses, je ne sais plus lesquelles...
- Bastien : Oui, une fois la Solitaire du Figaro et deux fois le Bocchallenge.
- Évelyne : Je ne sais plus (Se tourne vers les autres...)
- Christine : Et il y a eu des disqualifiés - par exemple, Isabelle Hautissier... C'est tout.
- Bastien : C'est ça. Y a tout. (Sur sa feuille, marque « OK » dans la rubrique « Résumé »)
- Laurent : (Chargé, ici, de lancer les clarifications)
Tu pourrais en dire un peu plus sur Christophe Auguin.
- Bastien : Je trouve que j'en dis déjà beaucoup !
- Évelyne : Oui, on comprend bien.
- Laurent : Bon... Ben je n'ai plus de question. (Se tourne vers les autres.)
- Évelyne : Je ne comprends pas pourquoi elle a été disqualifiée, Isabelle Hautissier.
- Bastien : Je vois. Je sais à peu près. Parce qu'elle a fait une escale. (Note sur sa feuille : « Hautissier, pourquoi ?)
- Christine : Oui, mais pourquoi ?
- Bastien : Pourquoi... ?
- Christine : Pourquoi, euh...
- Évelyne : Pourquoi, après son escale, elle a été disqualifiée.
- Laurent : Parce qu'on ne peut pas !
- Bastien : Voilà.
- Christine : Moi, la Solitaire du Figaro et le Bocchallenge, je ne sais pas ce que c'est.
- Bastien : C'est des autres courses de voiliers. (Note sur sa feuille : « Solitaire/ Bocchal. : ce sont des courses de voiliers »).

Ensuite, Christine, en charge du référentiel *article d'actualité*, lit les différentes questions, et tous les élèves interviennent. La fiche leur permettra

de remarquer que Bastien n'a pas bien placé dans son texte certaines informations (le nom de la course, et le lieu où elle se déroulait) ou qu'il en a oublié certaines (la date). Elle leur permettra également de reprendre l'essentiel des remarques qui avaient été faites auparavant de manière informelle. Bastien, pour sa part, tout au long de la séance, a noté lui-même, sur son exemplaire, les remarques qui lui étaient faites. Sa fiche présentera finalement l'aspect suivant :

FICHE D'ÉVALUATION DE MON 1 ^{er} JET		
Résumé : OK		
Clarifications/Questions : Hautissier - Pourquoi ? Solitaire / Bocchal. : ce sont des courses de voiliers.		
POUR ÉCRIRE UN BON ARTICLE :	OUI ?	Modifier /Ajouter/Supprimer
Le titre convient bien au sujet	OK	
Au début de mon article, j'ai dit de QUI il s'agit :	OK	
j'ai dit de QUOI il s'agit :	Vendée Globe	À mettre au début
OÙ et QUAND cela se passe :	Atlantique	À mettre au début Ajouter dates
Dans les autres paragraphes, j'ai donné des explications détaillées. J'ai expliqué les POURQUOI :		Hautissier disqual. Pourquoi.
À la fin de mon article, j'ai terminé par une conclusion, une question, un encouragement, une note d'humour.		Féliciter les autres aussi.
J'ai bien expliqué les mots difficiles.		Bocchallenge, Solitaire.

Et voici le second jet de Bastien :

L'arrivée de Christophe Auguin

Enfin, il est arrivé ! Parti le 27 novembre et rentré au port le 17 février, Christophe Auguin a donc mis 105 jours, 20 heures et 31 minutes pour remporter le Vendée Globe, une course qui se déroule sur l'Atlantique.

Il a battu le record du monde de 109 jours de Titouan Lamazou.

Christophe Auguin est un habitué des mers. En 1986, il a déjà remporté la course en solitaire du Figaro. En 1990-91, puis 1994-95, il a gagné deux fois le Bocchallenge, une autre course de voiliers.

Isabelle Hautissier est arrivée deuxième, mais a été disqualifiée car elle avait fait une escale en Afrique.

Félicitations à Christophe et à tous les aventuriers de la mer

Si l'on peut se réjouir que le dispositif ait permis à Bastien (comme à la plupart des autres élèves) de pratiquer une révision substantielle de son texte, il est plus important pour notre propos d'examiner si c'est parce que ses pairs se comportaient déjà comme des tuteurs avertis ou parce que le dispositif lui-même les a aidés à *devenir* des tuteurs.

Dans sa description des processus d'étayage, Bruner (1983) distingue six fonctions essentielles : l'enrôlement dans la tâche, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la démonstration, la signalisation des caractéristiques dominantes de la tâche et le contrôle de la frustration. Essayons de voir comment le dispositif permet aux élèves d'assurer ces différentes fonctions dans leur tâche de tutorat ou d'évaluation.

1. *L'enrôlement dans la tâche.* Le système de répartition des rôles cognitifs permet effectivement à chaque élève de prendre une véritable responsabilité dans la tâche de tuteur. Les élèves signalent parfois, de manière explicite, le rôle qu'ils sont censés jouer (*Évelyne : Bon, j'essaie de résumer*). Les autres tuteurs n'interviennent alors généralement que lorsque le « premier responsable » demande une aide, en manifestant sa perplexité et en se tournant vers eux (*Évelyne : je ne sais plus / Laurent : Ben je n'ai plus de question*).
2. *La réduction des degrés de liberté.* Elle est assurée ici par la définition de stratégies choisies : les élèves ne se retrouvent pas simplement devant le problème général de devoir « évaluer » les textes de leurs condisciples, ils disposent de procédures précises.
3. *Le maintien de l'orientation.* Les élèves s'écartent très rarement de la tâche qui leur est impartie. Il n'est pas sûr, cependant, que le dispositif les encourage à persévérer dans la poursuite de l'objectif défini : Évelyne aurait peut-être pu faire un effort supplémentaire pour continuer son résumé. Laurent, après une première demande peu précise, ne trouve pas d'autres questions à poser. La possibilité de pouvoir en appeler aux autres est peut-être trop rapidement saisie.
4. *Les démonstrations.* Toutefois, ces prises de relais ont l'avantage de leur offrir des exemples d'application de la stratégie. C'est particulièrement évident pour les demandes de clarification. Évelyne (*Je ne comprends pas pourquoi elle a été disqualifiée*), puis Christine (*La solitaire du Figaro et le Bocchallenge, je ne sais pas ce que c'est*) offrent à Laurent des exemples de demandes pertinentes.
5. On notera également que les référentiels reprennent de manière schématique des *démonstrations* qui ont été menées auparavant, lors d'un enseignement explicite des stratégies. Les élèves ne se privent pas d'utiliser les procédures rappelées par ces référentiels.
6. *La signalisation des caractéristiques dominantes de la tâche.* Pour Bruner, cette fonction importante consiste à procurer « une

information sur l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que [le tuteur] aurait considéré comme une production correcte ». Ici, paradoxalement, cette fonction est assurée pour l'essentiel par l'adhésion ou les réticences du destinataire des conseils. Ainsi Bastien signale-t-il que la tâche de résumé a été accomplie de manière satisfaisante (*C'est ça. Ya tout*). De même, son refus de la demande de clarification venant de Laurent indique qu'elle n'est sans doute pas pertinente (*Je trouve que j'en dis déjà beaucoup !*). Il est appuyé par Évelyne (*Oui, on comprend bien*) qui apporte là un argument qui semble régler le conflit. Remarquons en passant comment la signalisation d'une insuffisance peut conduire à une démonstration : Christine produit un *pourquoi* vague, et l'incompréhension de Bastien lui signale qu'une demande de clarification se doit d'être explicite. Comme elle ne parvient pas elle-même à mieux formuler sa question, c'est Évelyne qui vient à son secours (*Pourquoi, après son escale, elle est disqualifiée*).

7. *Le contrôle de la frustration*. Les élèves doivent ressentir le fait que la résolution de problème a été moins périlleuse ou éprouvante avec les aides que sans elles. Il faut, autrement dit, veiller tout particulièrement à ce que les aides supposées ne se transforment pas en contraintes parasites. En l'occurrence, les élèves sont parvenus à entrer de manière relativement rapide dans notre procédure interactive, malgré son apparente sophistication. Dès cette deuxième séance, dont notre protocole est extrait, les cartes ne jouaient déjà plus qu'un rôle de pense-bêtes.

2.2.2 Les discussions entre pairs dans les clubs de lecture

Depuis la fin des années quatre-vingts, toute une série de recherches en matière de didactique de la littérature ont vu le jour, reposant à la fois sur une conception sémiologique qui met en avant l'implication du lecteur dans l'interprétation littéraire (Eco, 1985 ; Iser, 1976 ; Rosenblatt, 1978) et sur une critique des pratiques de classe fortement centralisées, qui empêchent la pleine expression des réactions des élèves (Cazden, 1988). C'est la raison pour laquelle la plupart des propositions actuelles accordent une place importante à des dispositifs favorisant les discussions entre pairs (Eeds & Wells, 1989 ; Lebrun & Le Pailleur, 1992 ; Raphael & McMahon, 1994 ; Villaume, Worden, Williams, Hopkins & Rosenblatt, 1994 ; Wiencek & O'Flahavan, 1994).

Un des dispositifs les plus couramment utilisés est celui du Club de lecture : après la lecture d'un épisode du même livre, les élèves rédigent chacun leurs impressions, puis se rassemblent en groupes de discussion/apprentissage pour échanger leurs opinions. L'enseignant assure une guidance du travail en aidant les élèves, lors de briefings et de débriefings, à établir et ajuster des référentiels sur les stratégies d'interprétation possibles (par ex. parler des personnages, des événements, de l'art de l'auteur, etc.) et sur les règles d'interactions à respecter (par ex. donner à chacun l'occasion de s'exprimer,

ne pas interrompre, ne pas se moquer des autres, etc...). Il peut également assurer un rôle de tutelle en intervenant dans l'un ou l'autre groupe qui éprouve certaines difficultés à discuter.

Les recherches que nous menons actuellement dans ce domaine nous ont conduits tout d'abord à étudier la manière dont les discussions, sous la tutelle de l'enseignant, pouvaient conduire les élèves à améliorer leurs compétences interprétatives (Terwagne, Lafontaine & Vanhulle, soumis ; Vanhulle, 1998). Nous essayons pour l'heure de préciser quelles sont les actions de guidance que doit mener l'enseignant pour permettre l'autonomisation des groupes de discussions.

Nos premières observations à cet égard nous confirment qu'au sein des discussions, les élèves reçoivent de la part de leurs pairs un étayage susceptible d'améliorer leurs compétences interprétatives. Soit l'extrait suivant, tiré d'une discussion menée par un groupe de cinq élèves d'une sixième année sur les chapitres quatre et cinq de Ramona l'intrépide de Beverly Cleary.

C'est la première fois que les élèves sont conviés à discuter sans que l'enseignant leur donne des pistes de réflexion préalables. La discussion ne parvient pas à démarrer, ils se sentent perdus. L'enseignant intervient en leur disant qu'ils peuvent partir des impressions qu'ils ont notées dans leur carnet. C'est à cela que ces notations doivent servir : à alimenter la discussion. Sophie s'est donnée le rôle d'animatrice, avec l'accord des autres.

Sophie : Gina, tu commences ?

Gina : J'aimerais qu'on parle de Ramona et de sa maman.

Sophie : Et qu'est-ce que tu en penses, toi ?

Gina : Ben, je trouve qu'elle est... euh... gentille, oui.

Sophie : Et pourquoi ? Il faut expliquer pourquoi.

Gina : Elle est, je dirais, « amitieuse »...

Sophie : Oui.

Benoît : Moi, je trouve qu'elle est bien, parce qu'elle est cool avec les... avec Ramona. Enfin, parfois, elle est pas très cool...

Sophie : Ça dépend...

Benoît : Oui, ça dépend, parce qu'elle est allée lui acheter une [inaudible] et tout ça, et elle est pas tellement cool parce qu'elle lui donne les vieilles choses de sa soeur.

Sophie : Ben moi...

Benoît : Ce que j'ai aimé, c'est quand elle a décidé que c'était Ramona qui allait avoir la chambre.

Sophie : (opine) Moi, c'est vrai que je suis de l'avis de Benoît, parce que des fois, elle est vache, je peux dire, avec Ramona...

Benoît : Ouais.

Sophie : ... parce que tous les vieux linges de sa soeur vont pour Ramona, tous les vieux jouets vont pour Ramona, tout ce qui est trop petit, tout... Mais pour une fois, c'est vrai [...] qu'elle décide que ce serait elle qui aurait le privilège d'être dans la chambre. Alors, je trouve que ça c'est bien. Ça, c'est un geste d'amour envers sa fille, je trouve.

Qui veut rajouter quelque chose ?

- Nadine : Je trouve que, dans ce livre, la maman, elle évolue. Elle devient plus juste envers ses enfants. Et puis, c'est une maman assez sympathique, je veux dire.
- Benoît : Oui, mais pas toujours.
- Nadine : Un peu plus juste, maintenant.
- [...]
- Gina : Ben moi, je trouve...
- Sophie : À toi.
- Gina : Comme tu le dis, je suis d'accord avec toi et aussi Nadine, c'est vrai qu'elle donne tout ce qui est trop petit, ou ce qui ne va pas, à Ramona. C'est vrai, ce que tu dis, elle est pas toujours gentille.
- Laure : Moi, je trouve que Ramona aveugle sa maman pour ne pas qu'elle voie directement ce qu'elle fait. Alors, à la journée des parents, quand elle reviendra, Ramona... Qu'est-ce qu'il va se passer ?
- Sophie : Oui, c'est vrai, elle essaie de camoufler un peu ce qu'elle fait, elle ne le dit pas. Elle fait derrière le dos.

Pour peu qu'ils parviennent à se fixer un sujet de discussion, les élèves réussissent, on le voit, à s'engager dans un échange interprétatif de bon niveau, jugeant de l'ambiguïté des personnages, de leur évolution, de leurs motivations. Seule Gina éprouve des difficultés à expliciter son opinion. Sophie la pousse, par une signalisation d'une caractéristique de la tâche (justifier son avis) à essayer d'aller plus loin. On constate par ailleurs que Gina profite des démonstrations de ses condisciples pour parvenir à articuler un commentaire plus substantiel, pour revenir sur sa première opinion. Même si ce commentaire est repris simplement des considérations de Sophie, c'est un grand pas pour Gina de pouvoir ainsi justifier un avis.

2.3 Les différents rôles de l'enseignant

Quelles sont les fonctions essentielles de l'enseignant dans ce mode d'organisation interactive, coopérative de la classe ? Il va de soi que sa *première tâche* consistera à mettre en place les différents dispositifs interactifs, de les choisir en fonction des projets poursuivis : le fonctionnement d'un groupe de révision suppose, par exemple, des procédures plus précises, une définition des rôles plus rigoureuse que ne l'exige celui d'un groupe de discussion littéraire, qui se doit d'être plus souple. Comme le disent Goatley, Brock et Raphael (1995).

Alors qu'il peut être utile d'assigner des rôles aux élèves quand ils recueillent des informations lors d'un projet de recherche ou quand ils font certains exercices d'apprentissage, un semblable partage devient problématique lorsqu'il s'agit de traiter d'impressions personnelles, d'interprétation de texte ou de relations intertextuelles, dans la mesure où il est difficile de prévoir qui sera le mieux placé pour remplir tel ou tel rôle particulier ou d'identifier des rôles qui pourraient être assumés de manière spécifique. Un tel partage présume par ailleurs que les relations entre participants sont statiques, alors que ce qui caractérise les négociations qui ont lieu dans un tel groupe de travail c'est d'être plutôt de nature dynamique

(p. 362 — Traduction personnelle).

La spécificité des dispositifs, pour peu qu'ils ne soient pas trop nombreux, permet également d'offrir aux élèves des points de repère sur les buts poursuivis par les différents types d'échanges.

La *seconde tâche* de l'enseignant consistera à enseigner. Ces moments d'enseignement, qui porteront aussi bien sur les caractéristiques d'un genre textuel, sur une stratégie de lecture, d'écriture, de discussion ou sur des concepts de critique littéraire, ont pour fonction d'apporter aux élèves des outils leur permettant de progresser dans la réalisation de leurs projets. Ces outils prendront généralement la forme de référentiels aisément consultables... et ajustables en fonction de l'évolution des élèves.

La *troisième tâche* concernera l'élaboration avec les élèves de règles d'interactions. Celles-ci permettront, après chaque session, une évaluation de la manière dont l'échange s'est déroulé, et des ajustements pourront, ici aussi, être pratiqués.

Quatrième tâche : les interventions dans le travail d'un groupe. Elles peuvent être de trois ordres.

1. L'enseignant peut d'abord être amené à intervenir comme *arbitre* lors d'un conflit entre les membres d'un groupe. Les procédures définies et les règles d'interactions pourront généralement l'aider à aplanir une bonne partie des conflits, comme on le voit dans la situation suivante, tout à fait typique.

Lors d'un travail de recherche en collaboration, Thierry vient me trouver pour me dire que Maxime n'écoute pas les autres, qu'il travaille tout seul en n'en faisant qu'à sa tête et que le panneau à présenter aux groupes d'apprentissage n'est pas soigné. De fait, ce panneau était très brouillon et seul Maxime écrivait. Thierry, Carine et Régine étaient assis à côté et ne participaient pas.

Maxime a immédiatement pris la défensive, me disant qu'il voyait bien que le panneau ne me plaisait pas, mais que les autres ne voulaient rien faire et qu'il ne serait jamais terminé.

Je lui ai dit que le panneau ne devait pas me plaire à moi, mais être clair, précis, propre comme nous l'avions établi ensemble lorsque nous avions dégagé les critères d'un bon panneau. J'ai proposé que nous réfléchissions ensemble pour voir ce que nous allions faire.

Nous nous sommes d'abord accordés sur le fait que l'on ne pouvait pas proposer le panneau tel quel. En me référant aux *règles de collaboration* que nous avions établies, j'ai proposé qu'ils refassent un nouveau panneau en se partageant les tâches. Thierry a pris les choses en main et a écrit sur une feuille tout ce qu'il fallait faire. Je leur ai dit qu'à ce stade, ils n'avaient plus besoin de moi et qu'ils étaient suffisamment grands pour se répartir les rôles.

Je les ai félicités d'avoir résolu ce problème. [...] Notons que leur production fut finalement très réussie !

(Extrait du Journal de bord d'une stagiaire oeuvrant dans une cinquième année primaire.)

2. L'enseignant peut également intervenir directement en tant que *tuteur* dans les groupes qui éprouvent des difficultés à discuter. Ses interventions seront toutefois mesurées, sous peine de subvertir le mode de fonctionnement qu'il essaie de mettre en place. Un bon exemple d'intervention de ce genre est offert par l'intervention de l'enseignant au début de la discussion sur *Ramona l'intrépide* : comprenant que les élèves éprouvent des difficultés à se trouver un sujet de discussion, il leur rappelle la fonction de leurs carnets d'impressions.
3. Enfin, l'enseignant peut se contenter du rôle de simple observateur : il notera les modes d'interprétations adoptés par les élèves, leurs difficultés à appliquer telle ou telle stratégie, etc...

Il va de soi que ces différentes interventions lui permettront de nourrir ses évaluations et son enseignement.

3. CONCLUSIONS

Reprenant à son compte l'étude historique de Cuban (1984) qui tend à montrer qu'en dépit des assauts constants de nombreux pédagogues contre l'enseignement traditionnel, rien n'a vraiment changé dans les classes américaines depuis le début de ce siècle, Gage (1986) considère que toute tentative de révolutionner le modèle centralisé est « voué à l'éphémère », car, précise-t-il, « leur principal objet est de changer cette forme d'art le plus établi que constitue la pratique pédagogique en classe. Autant tenter de persuader un poète d'arrêter d'écrire des sonnets et de se consacrer à la composition de sonates » (p. 420). C'est oublier un peu vite que le modèle de nos classes actuelles est une construction sociale historiquement datée, que l'organisation de la classe centrée sur le maître ne doit sa prédominance qu'à des luttes idéologiques farouches. N'oublions pas, par exemple, qu'en France, l'école publique s'est d'abord bâtie, dès la fin du régime napoléonien, sur un tout autre modèle, *l'enseignement mutuel*, qui fonctionnait sur le principe généralisé du tutorat : les élèves (on pouvait en compter 300 par salle !) étaient répartis en petits groupes auxquels les élèves les plus avancés faisaient la leçon. À l'époque où cette école républicaine est née, seuls les Frères des écoles chrétiennes s'occupaient de fournir un modeste enseignement aux enfants des « basses classes ». Un des plus fervents promoteurs de l'enseignement mutuel, le jeune Champollion, les accusait « d'empêcher le peuple de penser pour l'orienter exclusivement vers le travail et une obéissance servile. Il estimait donc que le procédé rapide et sûr de la nouvelle méthode pour inciter les enfants à réfléchir et à agir par eux-mêmes était le seul remède radical contre les vieux maux de la civilisation » (Hartleben, 1906/1983, p. 168).

L'enseignement mutuel connut un rapide succès : dès 1820, on comptait dans toute la France plus de 1500 établissements qui se réclamaient de la méthode. Au grand dam des Frères ignorantins, qui déclenchèrent alors la première guerre scolaire et finirent par l'emporter en 1833 en parvenant à imposer la méthode de l'enseignement centré sur le maître.

Bien sûr, il n'est pas dans nos intentions de vouloir restaurer l'enseignement mutuel tel qu'il se pratiquait il y a 175 ans ! Ce rappel historique permet simplement de montrer que d'autres modèles de classe sont toujours possibles, et que, finalement, le concept même de classe peut toujours être remis en cause.

« *Classicum apud eos cecinit* », écrit Tite Live. Traduction libre : « le clairon a sonné l'appel ». Par quelle étrangeté le mot *classicum* est-il, étymologiquement, apparenté tout à la fois au mot *clairon* et au mot *classe* ? Les indo-européanistes nous apprennent que tous ces mots sont bâtis sur la même racine *K-L* qui désigne, précisément, « l'appel » — d'où *la clameur*, *la clarté (du son)*, *la déclaration* — ou « tout groupe qui répond à un appel » : *l'ecclésiastie*, *une classe de citoyens*. La classe, c'est donc un ensemble de gens qui se rassemblent à l'appel.

Mais voilà, par les temps qui courent, certains membres de la classe viennent à manquer à l'appel, font preuve d'indiscipline dans les rangs, manquent... de classe. Les classes se retrouvent pleines de déclassés. On appelle cela, parfois, le problème de l'hétérogénéité des apprenants. Est-ce à dire que, dans le temps, les classes étaient toutes homogènes ? Qu'il n'y avait pas de « mauvais » élèves ? Bien sûr que non, il y en avait à foison. Mais au moins, ils se sentaient coupables de leur manque de classe, ils ne la ramenaient pas.

L'organisation de notre enseignement, remarquent Brown et Campione (1995), « se fonde sur plusieurs hypothèses, à savoir qu'il existe des élèves prototypiques qui, à un certain âge, peuvent accomplir une certaine quantité de travail, comprendre une certaine quantité de matériel, pendant une même période de temps. Très peu de ce que nous savons sur l'apprentissage et le développement étaye ces hypothèses ». Il n'est pas raisonnable de penser que tous les élèves puissent apprendre à un rythme identique, imprimé par l'enseignant. Il ne l'est pas davantage de croire que les enfants puissent apprendre à *leurs propres rythmes*. Il est par contre fructueux d'organiser les classes de telle sorte qu'y soient aménagées pour chaque élève de multiples zones de proche développement.

4

CHAPITRE

L'organisation de classe en ateliers tournants : les groupes d'acceptabilité réciproque comme fondement de la coopération entre enfants

*Corinne FABRE-GIACOMETTI
Université de Toulouse Le-Mirail.*

Dans une perspective socio-constructiviste, nous nous interrogeons sur la pertinence d'étudier l'organisation de la classe. En effet, il apparaît, au travers de la littérature existante dans ce domaine, que le contexte d'apprentissage est fondamental pour la réussite des acquisitions (Bataille, 1994). Or, bien souvent, le praticien est démuni : quelle organisation est la plus favorable à l'élève ? Comment la mettre en place ? Il en existe beaucoup : la classe traditionnelle en rangs, la demi-classe, les groupes de niveaux, les groupes homogènes, les groupes hétérogènes, les groupes d'affinité ... Les allégations sont nombreuses : le critère de choix est souvent plus de nature économique que de nature pédagogique. Mais il est possible de dire que, tout en conservant un critère d'économie nécessaire à l'enseignant soucieux de bien faire, on peut choisir pédagogiquement d'organiser sa classe de manière à favoriser chez les élèves la participation, la communication et l'autonomie. Une forme de groupe que nous appellerons « groupe d'acceptabilité réciproque », constituant une organisation de classe particulière dite des « ateliers tournants », semble aller dans ce sens.

Organiser sa classe afin de permettre à ses élèves d'apprendre d'une manière optimale est un souci constant chez l'enseignant. Il essaie, se ravise, recommence sous les conseils pas toujours éclairés de ses collègues et les recommandations louables de la hiérarchie institutionnelle. L'organisation de classe n'est pas quelque chose qui va de soi. On constate les effets malheureux de certaines organisations comme celles des classes traditionnelles en rangs ou des classes de niveaux (Meirieu, 1991 ; Monteil, 1990) tout en disant par ailleurs qu'on ne voit pas très bien comment on pourrait faire autrement. Mais on peut faire autrement : les praticiens le savent. Ils ont juste besoin d'être encouragés dans leur tentative d'innover l'organisation de leur classe. Pour cela, il convient d'abord de définir ce qu'est une classe ; ensuite de rappeler les différentes organisations possibles et enfin de choisir celle (ou celles) qui semble(nt) les plus favorable(s) à un contexte d'apprentissage constructif, en fonction de critères comme la participation, la communication et l'autonomie.

1. LA CLASSE : POSTULATS THÉORIQUES

1.1 Postulats

Deux processus sont indissociables de la notion d'apprentissage (Vayer & Roncin, 1987).

1. C'est l'enfant qui apprend, ce n'est pas l'adulte qui apprend à l'enfant. Nous nous intéressons à l'activité propre de l'élève (Cousinet, 1961 ; Dewey, 1967 ; Freinet, 1978).
2. C'est davantage le contexte qui donne sa signification à l'apprentissage, c'est moins la nature ou la forme de l'activité. Nous sommes face à ce que nous nous proposons de discuter : l'organisation du contexte d'apprentissage, c'est-à-dire l'organisation matérielle et relationnelle de la classe.

Le premier problème que rencontre l'enfant qui va à l'école n'est pas un problème d'apprentissage. C'est un problème d'intégration sociale : il doit vivre avec les autres.

1.2 La classe

La classe est avant tout, au-delà d'un lieu où on apprend, une structure sociale, un contexte relationnel et matériel (Durkheim, 1992). Il s'agit pour l'enfant d'intégrer dans son fonctionnement d'écolier trois milieux inhabituels :

1. l'école, milieu étranger culturellement, pour beaucoup d'élèves en difficultés ;
2. le groupe d'enfants, milieu conflictuel ;
3. la classe, milieu particulier régi par un individu : l'enseignant.

La classe est d'abord vécue par l'enfant comme un ensemble de contraintes plus ou moins supportables : la place et les présences imposées, les règles parfois incompréhensibles, l'obligation d'obéir ... Elle est ensuite le monde de la communication avec les autres enfants, les modèles d'actions, de comportements, de langage (Bany & Johnson, 1971). Même s'il trouve plaisir à être avec tel ou tel, la classe est souvent réduite pour lui aux activités scolaires imposées.

La classe est également un groupe formel : elle a des exigences institutionnelles qui réunissent une personne au statut d'enseignant et un ensemble de personnes au statut d'enseigné. Cette personne et cet ensemble de personnes entrent dans des rapports réguliers et obligatoires (Imbert, 1976). Elle a de plus les propriétés des petits groupes décrits par la psychologie sociale (Anzieu & Martin, 1990) :

1. les personnes ont des rôles correspondants à leur statut ;
2. elle est régie par un ensemble de normes et de règles ;
3. des buts individuels et collectifs naissent et se développent ;
4. elle manifeste un certain degré de cohésion.

Mais elle possède aussi une dynamique que nous ne trouvons pas forcément dans d'autres types de groupes de travail (Lewin, 1972) :

- elle produit des changements chez ses membres ;
- elle est dominée institutionnellement par une personne : l'enseignant ;
- elle inscrit au départ un clivage entre certaines personnes ;
- elle proclame le désir du pédagogue comme leader.

C'est d'abord dans ce milieu bien particulier que l'enfant entre. C'est d'abord ce fonctionnement et cette structure qu'il doit intégrer avant même d'apprendre pour réaliser au mieux la construction de ses connaissances. En effet, l'organisation de la classe semble être un des facteurs les plus importants de l'adaptation des enfants, en particulier ceux des milieux sociaux défavorisés. Peu de réflexions pédagogiques et de réalisations expérimentales durables existent dans ce domaine. Nous noterons celles de la pédagogie différenciée et de l'apprentissage coopératif, mais un énorme décalage apparaît souvent entre le matériel théorique proposé et son application pratique. Les enseignants rencontrent beaucoup de difficultés à expérimenter au travers des exigences institutionnelles. Ils manquent souvent de soutien et quelquefois d'audace. L'habitude rassure.

1.3 L'organisation de la classe

Les classes, en France, ne sont pas toutes pareilles. Il existe des classes où l'organisation matérielle et relationnelle est fonction d'un apprentissage individuel de connaissances préétablies et prédéterminées (pédagogie traditionnelle). D'autres se caractérisent par un enseignant qui s'efforce de

développer des sentiments de sécurité et d'autonomie, de favoriser la communication (pédagogie interactive) afin de faciliter les apprentissages formels (Hardy, Platone & Stambak, 1993). D'autres encore utilisent des organisations intermédiaires. Une organisation de classe souple semble la plus indiquée pour ne léser aucun partenaire de la relation éducative. Cette organisation s'apparenterait à une cohabitation, selon les activités, de différentes possibilités : le groupe-classe, la demi-classe, les petits groupes ou le travail avec un élève (voir Vellas, dans ce volume).

Par tradition, la pédagogie française privilégie un critère particulier : le critère de niveau académique. Or l'avantage des classes de niveau homogène n'est pas d'ordre pédagogique. Il est de nature économique (Fijalkow, 1993). Il est moins coûteux de rassembler un groupe d'enfants dans une même classe que de suivre toute autre formule. L'organisation en groupe classe se caractérise donc par son aspect purement traditionnel :

- elle postule une certaine homogénéité avec redoublements et passages anticipés, un maître autoritaire et des élèves passifs qui entrent nécessairement dans une dynamique de comparaison et de compétition ;
- les contenus de l'apprentissage sont définis ;
- l'ordre d'acquisition établi ;
- l'évaluation conforme à cet ordre.

Rassure le côté rationnel de la méthode. Mais tous les élèves ne sont pas armés des mêmes chances pour l'affronter. Le système scolaire est héritier d'une tradition qui veut que la compétition suscite l'effort et l'envie d'être le meilleur, qui veut que l'apprentissage soit une affaire personnelle. Or c'est oublier que tous les élèves ne sont pas égaux devant ce système de croyances solidement ancré dans l'esprit pédagogique et que ce qui fait la richesse d'une classe, les individus et leurs différences, peut rapidement se transformer en pauvreté pédagogique s'il n'est pas tenu compte de facteurs essentiels : l'affectivité et les interactions avec autrui (Monteil, 1990). Les élèves vivent mal ce système : apparaissent des formes d'agressivité, d'instabilité, de passivité accrue, de dépendance à l'enseignant... des manifestations qui gênent l'apprentissage.

Est donc apparu un engouement pour le travail en petit groupe. On le pensa et on le construisit d'abord homogène : le groupe de niveau. Or ce groupe de travail homogène ne reproduisit que le fonctionnement du groupe-classe à plus petite échelle. Le seul résultat obtenu fut d'agrandir les écarts entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles : pendant que les premiers, stimulés les uns par les autres, avançaient, les autres stagnaient, voire même régressaient (Eder, 1981 ; Suchaut, 1998). On parla donc de groupe hétérogène. Les enseignants ont alors adopté une organisation de classe en groupes de travail complètement hétérogènes sur le plan des acquisitions. Or la dépense d'énergie que demande ce type d'organisation est phénoménale : l'enseignant court d'un groupe à l'autre à la moindre sollicitation des élèves,

comme un véritable garçon de café qui prend ses commandes en terrasse (Fijalkow, 1993). Rapidement épuisé, il n'est pas rare de le voir renoncer à cette organisation pour une organisation bien plus économique, l'organisation classique du groupe-classe.

Il fallait donc réfléchir à une organisation de classe qui :

1. soulage l'enseignant en lui permettant de ne pas répondre à des demandes multiples et simultanées ;
2. permette aux élèves d'être plus actifs et moins dépendants de lui.

1.4 Les ateliers tournants

Le travail en groupe est une organisation qui plait et motive les élèves (Dewey, 1968 ; Doise & Mugny, 1985 ; Cousinet, 1958 ; Vayer & Roncin, 1987). Il leur permet de réaliser pleinement leur engagement dans l'activité. Or, pour s'engager, l'élève doit se sentir en sécurité, concerné par l'activité et surtout avoir le sentiment de vivre son autonomie. À condition de respecter certains principes de fonctionnement (schéma 1), le travail en petit groupe, par ses caractéristiques, peut lui procurer ces sentiments de sécurité, d'implication et d'autonomie.¹

Il faut donc concevoir que l'enseignant, afin d'optimiser la qualité de ses relations avec l'élève, s'occupe d'un groupe en particulier et laisse les autres groupes travailler en autonomie. Ceci suppose d'instaurer une organisation de classe en petits groupes hétérogènes dont un serait accompagné de l'enseignant et les autres autonomes. Comme l'enseignant se doit de voir tous les groupes les uns après les autres, il convient d'instaurer un certain roulement : soit les groupes tournent d'un atelier de travail à l'autre au bout d'un temps donné, soit l'enseignant tourne d'un groupe à l'autre. On parlera alors d'« ateliers tournants ». L'élève doit accepter (et l'enseignant aussi) de travailler seul avec pour seules ressources les membres de son groupe et les modèles ou fichiers disponibles autour de lui (Fijalkow E. et J., 1994)

Afin d'optimiser les échanges et la qualité des relations avec les pairs, une forme d'affinité² dans la constitution des groupes s'impose. L'utilisation de la sociométrie, qui permet la construction de groupe d'acceptabilité réciproque, remédie à la tentation forte de l'enseignant à constituer les groupes en fonction de critères de niveau. La sociométrie (Bastin, 1961 ;

1 En optimisant la qualité de la présence de l'adulte et de la relation aux pairs, en optimisant également la qualité des structures matérielles, cette organisation en petits groupes renforce le sentiment de sécurité chez l'enfant. En optimisant la cohérence et l'intérêt immédiat du projet, en optimisant le modèle des pairs, elle l'implique. Enfin, en optimisant l'organisation des structures relationnelles et des données matérielles, en construisant des règles précises, elle lui garantit une certaine autonomie.

2 Nous parlerons de forme d'affinité parce qu'il s'agit en réalité de groupes dont les membres ne manifestent les uns envers les autres aucun rejet. Ils n'auront pas forcément des liens d'amitié entre eux. La constitution des groupes veille juste à ce qu'aucune animosité n'apparaisse. Nous parlerons plutôt d'acceptabilité réciproque.

Begin & Petitgrew, 1988 ; Cartron, 1995) met en évidence les réseaux d'affiliation existant dans le groupe classe.³

À partir de 4-5 ans, et même sans doute avant, l'enfant comprend la question : avec qui tu veux travailler ? Il est même capable de la distinguer de la question : avec qui tu veux jouer ? Il répond spontanément et peut dire pourquoi il choisit ou rejette tel ou tel. Les choix sont essentiellement de nature affective et entre les élèves d'une classe c'est bel et bien l'affectivité qui oriente les relations interpersonnelles (Begin, 1986 ; Begin & Marquis, 1986 ; Vayer & Roncin, 1987 ; Wright, Giammarino & Parad, 1986). Le groupe d'acceptabilité possède trois fonctions essentielles :

1. il est facteur de sécurité : l'acceptation repose sur la confiance et l'écoute ;
2. il est facteur de motivation et de projet : l'acceptation encourage l'activité mutuelle ;
3. il est facteur de régulation : l'acceptation repose sur un principe de tolérance.

Ces facteurs sont la dynamique du groupe : être accepté est motivant.

La formule des groupes d'acceptabilité réciproque organisés en ateliers tournants part de ce qui constitue le fonctionnement des apprentissages en situation scolaires.⁴ La classe est constituée d'un ensemble de personnes en relation les unes avec les autres. Les enseignants qui mettent en place cette organisation de classe soulignent qu'elle a rapidement pour effet de produire d'importants changements dans le climat de la classe : baisse de l'agressivité, échanges, coopération, production active... La situation de groupe ainsi constitué est bien vécue car elle est perçue comme gratifiante. La façon d'agir de l'un, lorsqu'elle est reconnue comme pertinente ou simplement intéressante, est adoptée par les interlocuteurs. Cette appropriation n'est pas une soumission passive.⁵ Le modèle d'action ou d'expression n'est jamais adopté dans son intégrité. Il est toujours ajusté et personnalisé.

Ce qui se passe à l'intérieur d'une classe n'est pas toujours aisé à voir, surtout sur le plan de l'organisation et de son influence sur la participation des élèves aux activités. Mais il semble que la constitution de petits groupes

3 Mis au point par Moreno (1934), la sociométrie consiste à demander à chaque membre d'un groupe pris isolément avec qui il a envie de travailler et avec qui il ne veut pas travailler. Une analyse quantitative des réponses établit une carte détaillée des réseaux relationnels existant au sein du groupe avec la mise en évidence des individus rejetés et des individus leader (Liva, 1996). Adaptée à une population enfantine, la sociométrie nous permet une constitution de groupes dont les membres, s'ils ne sont pas nécessairement choisis, du moins ne se sont pas rejetés. L'enseignant est en mesure d'adapter les propositions sociométriques au bon fonctionnement des groupes selon la personnalité manifeste des enfants.

4 L'apprentissage coopératif nous apparaît comme la référence pédagogique principale sur un plan théorique.

5 Nous renvoyons pour comprendre nos propos à la notion d'imitation entre enfants largement étudiée par Nadel (1986) et Winnykamen (1990).

d'acceptabilité réciproque organisés en ateliers tournants réunit les conditions optimales d'une certaine réussite dans ce domaine. Bien entendu, toute une approche théorique et démarche pédagogique expérimentale sont à expliciter maintenant pour comprendre la dynamique en présence ici.

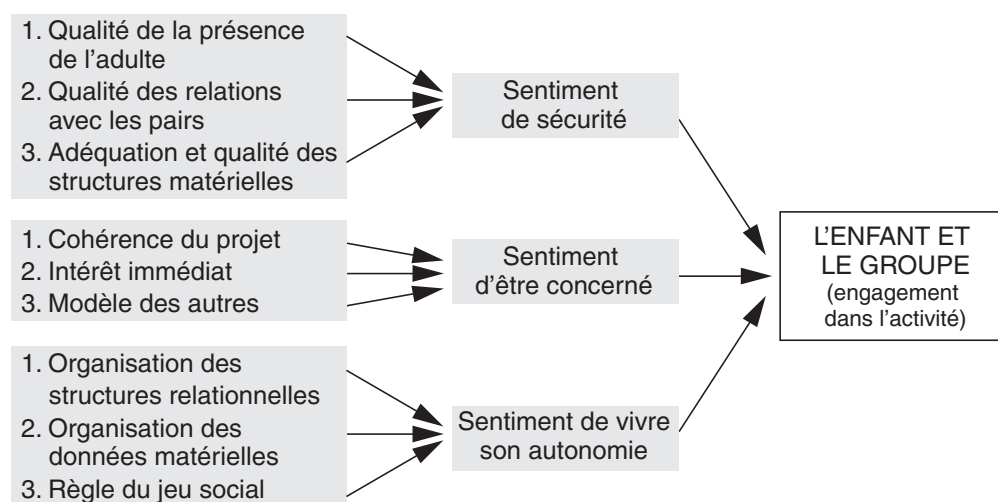


FIGURE 1

Les champs de force dans le monde de la classe (Vayer et Roncin, 1987)

1.5 Démarche pédagogique expérimentale

Certains ensembles scolaires qualifiés de Z.E.P (Zone d'éducation prioritaire) ont un taux d'échec en lecture-écriture important malgré les efforts financiers, matériels et pédagogiques entrepris. Il existe un vrai problème dont la nature relève simplement d'une incompatibilité flagrante entre ces efforts et les besoins réels du terrain.⁶ Les efforts entrepris restent des efforts de surface. On change peut-être les formes mais on ne touche pas au fond. Toucher au fond serait admettre que depuis des décennies on se trompe, de bonne foi assurément, mais on se trompe. Toucher au fond serait admettre un radical changement de mentalité, de vision du fonctionnement pédagogique habituel. Or l'enseignement n'est souvent pas prêt à ce changement même s'il a conscience de son importance actuellement. La recherche-action lancée dans le département de l'Aude par l'E.U.R.E.D (Equipe universitaire de recherche en éducation et didactique) de l'Université de Toulouse le Mirail (Fijalkow J., 1996 ; Liva, 1996), a le mérite d'avoir tenté cette incursion dans le changement : elle a essayé de changer les mentalités de certains ensei-

⁶ On multiplie les sorties extrascolaires, les rencontres, les voyages, les activités ludiques ; on rajoute des études surveillées, des heures de soutien, des heures de devoirs supplémentaires, des activités de lecture ; on utilise du matériel de plus en plus sophistiqué sous prétexte qu'il est moderne ; et on déplore le manque d'enthousiasme et de motivation des élèves, souvent issus de familles désunies, défavorisées sur le plan socio-professionnel, souvent aussi issus de l'immigration, pour lesquels tout ceci renvoie à une utopie culturelle étrangère.

gnants qui ont accepté, après bien des discussions et des soutiens, de travailler différemment, de travailler sur le fond même de leur représentation et de leur fonctionnement pédagogique :

1. disparition des organisations de classe en rangs et des groupes de niveau pour mettre en place des groupes d'acceptabilité réciproque ;
2. disparition du manuel de lecture et des exercices systématiques pour construire, sur la base d'un album de jeunesse et avec les mots mêmes des enfants, un texte de référence sur lequel s'appuie l'enseignant pour bâtir des exercices de lecture et de productions d'écrits ;
3. disparition du tableau et des explications générales pour mettre en place un accompagnement plus individualisé et demandant la coopération des autres dans les moments d'apprentissage ;
4. disparition du rapport « 1 maître, 1 classe » pour mettre en place des groupes de discussion d'enseignants afin d'homogénéiser l'enseignement, si ce n'est sur le plan du contenu, du moins sur le plan de l'organisation de la classe et de la relation pédagogique ;
5. enfin, c'est l'enfant qui apprend. L'élève construit son savoir en référence avec le modèle des pairs, avec l'accompagnement de l'enseignant, avec sa propre motivation (Croizier, 1993) qui trouve son dynamisme au sein de la coopération (Doise & Mugny, 1985) et l'autonomie (Moyne, 1982 ; Vayer, 1993), en découvrant le fonctionnement de la lecture au travers de ses essais d'écriture (Alegria, 1990 ; Fijalkow J., 1990 ; Sarris, 1996).

Nous avons donc choisi, étant donné la remise en question que supposait cette démarche expérimentale, d'apporter notre soutien à quelques enseignantes qui ont accepté de travailler avec l'E.U.R.E.D au moyen de tout un travail d'observation et d'évaluation destiné à les rassurer et les confronter dans leurs orientations.⁷ Pour notre propre recherche, nous avons choisi de centrer notre attention sur la coopération entre enfants et l'autonomie induite par les ateliers tournants, car si les enseignantes ont pu admettre relativement facilement la mise en place d'un travail d'enseignement différent, il a été difficile de leur faire accepter l'existence réelle de la coopération entre enfants de 5-7 ans, considérés souvent comme trop jeunes pour s'entraider et, à plus forte raison, pour travailler en autonomie. Afin de montrer cette existence nous avons entrepris le même travail d'évaluation et d'observation dans des classes contrastées fonctionnant d'une manière traditionnelle.

La démarche expérimentale s'appuie donc sur des axiomes de fonctionnement particulier :

7 ?? de l'année scolaire 1988-1989 à l'année scolaire 1993-1994. Les différentes observations et évaluations effectuées pendant l'année 88-89 ont fait l'objet de l'écriture d'un mémoire de D.E.A (Fabre, 1990) et celles des années suivantes à l'écriture d'une thèse de 3^e cycle (Fabre-Giacometti, 1997).

1. une même organisation se retrouve dans les classes successives du Cycle 2, Grande Section de Maternelle (G.S), Cours Préparatoire (C.P) et Cours élémentaire 1^{re} année (C.E.1). Une collaboration entre les enseignantes s'ensuit, à raison d'une rencontre-discussion par semaine dans le bureau du Psychologue Scolaire pour préparer le travail ;
2. la démarche insiste fondamentalement sur l'activité socioconstructiviste de l'apprentissage par l'élève lui-même : d'où le choix d'une organisation de travail en groupes d'acceptabilité réciproque, coopératifs et autonomes, afin que les élèves s'entraident dans l'exécution des tâches ;
3. l'élève apprend à lire et à écrire en même temps. On n'attend pas que l'élève sache lire pour l'encourager à produire un écrit. On fait en sorte qu'il écrive en même temps qu'il s'essaie à lire afin de découvrir les mécanismes de l'écriture et de la lecture. On part du principe que la lecture n'est pas un savoir mais un savoir-faire et que, par conséquent, elle s'apprend par l'exercice (Downing & Fijalkow, 1984 ; Fitts & Posner, 1967). D'où les propositions d'activités essentiellement basées sur des lectures et des productions d'écrit, libres ou semi-dirigées.

Pratiquement, ces axiomes se traduisent par les propositions de travail suivantes.

- Pour donner la possibilité à l'élève de manipuler les livres, de développer des attitudes de lecteur (Fijalkow E., 1992) et de prendre du plaisir à lire : une activité de lecture autonome se déroule le matin en entrant en classe par petits groupes au choix des élèves pendant que l'enseignant lit de son côté. Cela permet ainsi aux élèves d'avoir sous les yeux un modèle de lecteur.
- Pour l'apprentissage de la lecture, l'enseignant présente aux élèves un album de jeunesse qu'il a choisi. Sur cet album s'engagent des discussions avec prise de note par l'enseignant. Ces discussions et ces notes vont lui permettre de bâtir un texte : le texte de référence. Le texte de référence est construit avec les mots des enfants. Il sert de base à l'apprentissage car il est simple et intéressant pour eux : ils savent d'où il vient et surtout ils ont participé à son élaboration.
- Une activité de découverte de ce texte le jour suivant, activité dite de lecture-découverte, introduit l'élève dans une attitude de chercheur de sens et de relations graphophonétiques. Cette activité est motivée par le plaisir de savoir ce qui est écrit des discussions du jour d'avant et pourquoi c'est écrit ainsi. Cette activité se fait avec toute la classe, les uns et les autres participant comme ils l'entendent, l'enseignant gérant la prise d'informations sur les modèles et les prises de paroles.
- Des exercices variés, des jeux de lecture et d'écriture, des activités diverses de découpage de mots ou de phrases, des productions d'écrits,

portant toujours sur le texte que l'on vient de découvrir ou sur des textes antérieurs mais disponibles, se déroulent avec les petits groupes d'acceptabilité réciproque organisés en ateliers tournants. Les tâches proposées ont la particularité d'être accessibles à tous car, de nature variée et de difficultés hétérogènes, elles sont en nombre suffisant dans un même atelier de travail pour satisfaire la curiosité des uns et la prudence des autres.

- La séance des ateliers tournants se déroule de la manière suivante : 5 à 6 ateliers de travail différents sont proposés par l'enseignant. Toutes les dix à quinze minutes, les élèves vont « tourner », c'est-à-dire passer d'un atelier à l'autre (un atelier = une tâche à réaliser). Ainsi tous les élèves passent par tous les ateliers dans le temps imparti à la séance et font les différents travaux d'écriture et de lecture proposés. Deux types d'ateliers sont instaurés à chaque séance : des ateliers autonomes dans lesquels l'élève gère son travail avec les membres du groupe et les informations disponibles dans la classe, et un atelier d'accompagnement dans lequel l'enseignant fait découvrir au groupe comment il est possible de travailler d'une manière autonome, de travailler avec les autres et comment on résout un problème. La règle explicite, rappelée à chaque séance, est la suivante : les élèves qui se trouvent dans les ateliers autonomes ne doivent pas déranger l'enseignant et l'enseignant de son côté n'intervient pas dans leur travail. Le respect de cette règle est la condition nécessaire à l'établissement d'une bonne coopération entre élèves. Cette règle est d'autant mieux appréciée par l'ensemble des partenaires de la relation pédagogique qu'ils sont plus libres, les élèves de faire ou de ne pas faire sans risque de réprimandes, l'enseignant de se consacrer uniquement à un petit groupe d'enfants et donc de mieux les aider.

Il s'agit donc d'une démarche pédagogique qui remet en cause certains principes de fonctionnement habituels. Elle a obligé les enseignantes à s'investir personnellement dans leurs activités d'enseignement et à poser un autre regard sur les capacités de communication et d'autonomie de leurs élèves

2. OBSERVATION EN CLASSE

Nous nous sommes intéressée aux comportements de participation, de communication et d'autonomie des élèves en classe. En effet, analyser les comportements des élèves dans une situation de tâche scolaire nous permet de comprendre si l'organisation de classe proposée favorise

1. la participation, sachant que c'est un domaine comportemental privilégié du fait de sa valeur de motivation et d'engagement ;
2. la communication, sachant que c'est un domaine comportemental peu accepté comme facteur de motivation et d'intérêt car :

- la confusion entre bavardage et communication est la cause immédiate des interdits qui bloquent souvent les interactions verbales des élèves. Autant bavarder est une composante sociale du manque d'intérêt des élèves pour le travail, autant communiquer est une composante socio-cognitive du profond intérêt de ces mêmes élèves pour les tâches scolaires qui leur sont proposées ;
- les règles de fonctionnement des moments de travail ne sont pas ou très peu exprimées, explicitées ou discutées, ce qui peut entraîner des difficultés d'adaptation pour certains élèves qui ne voient pas les finalités de ce qui leur est demandé. Nous avons observé que certains élèves des classes traditionnelles, surtout les plus en difficulté, avaient beaucoup de mal à se mettre au travail, passant du temps à tenter de l'organiser en cherchant les modèles, en regardant les autres, en regardant l'enseignant, cherchant de l'aide partout où ils peuvent, pour finir par s'isoler ou se décourager ;
- l'autonomie, sachant que c'est une notion pédagogique favorisant la coopération entre enfants, mais difficile à mettre en place. Il existe un manque flagrant de confiance dans les capacités de l'élève à travailler de manière autonome.

Considérant que les groupes d'acceptabilité réciproque organisés en ateliers tournants réunissent les conditions optimales d'organisation pour réussir, nous nous proposons de présenter les résultats d'observations comparés des organisations de classe classiques et des ateliers tournants :

1. Classe traditionnelle / Classe ateliers 1 ;
2. Classe par groupes homogènes / Classe ateliers 2 ;
3. Classe par demi-classes / Classe ateliers 3.

À l'aide d'une grille d'observation des comportements caractérisant la participation, la communication et l'autonomie (Schéma 2), grille que nous avons construite (Fabre-Giacometti, 1997) en nous appuyant sur le répertoire comportemental défini par B. Zazzo (1987)⁸, nous avons observé :

1. 1 C.P de 17 élèves organisé en rangs (classe traditionnelle) comparé à 1 C.P de 17 élèves organisé en groupes d'acceptabilité et ateliers tournants (classe ateliers 1). Les deux classes sont situées dans une

⁸ Bianka Zazzo étudie dans son ouvrage les difficultés du passage de la maternelle au primaire en France à l'aide de différents outils d'évaluation et d'observation des comportements et des sentiments des élèves. Elle a notamment construit une grille d'observation très fine et complète de leurs comportements en classe. Cette grille, beaucoup trop longue et lourde à manier quand les sujets observés sont nombreux et l'intérêt du travail de recherche quantitatif, nous a cependant permis de cibler les comportements les plus susceptibles de caractériser la participation et la communication dans une situation de travail de groupe et de construire une grille personnelle plus facile à utiliser dans un temps limité. Avec celle-ci, nous avons observé plus d'une centaine d'élèves de différentes classes et écoles, en situation de travail de groupes de toutes formes. Les résultats quantitatifs et comparatifs sont toujours allés dans le même sens : un profil de classe identique d'une école à une autre pour une même organisation de groupe nous a permis de nous assurer de sa cohérence par rapport au but recherché.

ville moyenne avec une population diversifiée sur le plan socio-économique, réunissant des élèves âgés de 6-7 ans (Fabre, 1990) ;

2. 1 G.S de maternelle de 24 élèves organisée en groupes homogènes (classe groupe homogène) comparée à 1 G.S de maternelle de 24 élèves organisée en groupes d'acceptabilité et ateliers tournants (classe ateliers 2). Les deux classes sont situées dans deux villes moyennes avec une population majoritairement défavorisée sur le plan socio-économique, réunissant des élèves âgés de 4-5 ans (Fabre-Giacometti, 1997) ;
3. 1 C.P de 15 élèves organisé en demi-classes homogènes (classe demi-classe) comparé à 1 C.P de 15 élèves organisé en groupes d'acceptabilité et ateliers tournants (classe ateliers 3). Les deux classes sont situées dans deux villes moyennes avec une population majoritairement défavorisée sur le plan socio-économique, réunissant des élèves âgés de 6-7 ans (Fabre-Giacometti, 1997).

2.1 Méthodologie

La grille d'observation se compose de 4 catégories (Schéma 2) :

- participation centrée sur la tâche : travail et préparation du travail ;
- communication centrée sur la tâche : échanges, aides verbales et non-verbales ;
- participation décentrée de la tâche : activités non dirigées vers le travail ;
- communication décentrée de la tâche : dépendance envers l'enseignant, ennui, indifférence.

et de 2 catégories relationnelles :

- relations sociales : sourire, rire, bavarder ;
- relations asociales : vandalisme, brutalité.

Elle se compose également de 12 sous-catégories et 38 comportements sélectionnés mais nous ne présenterons que des résultats relatifs aux 4 catégories car elles nous paraissent suffisamment explicites pour décrire l'influence de l'organisation de la classe sur la participation, la communication et l'autonomie des élèves⁹.

Les 34 élèves de la première étude comparant la classe traditionnelle et la classe ateliers 1, et les 78 élèves de la seconde étude comparant la classe par groupes homogènes et la classe ateliers 2 ainsi que la classe par demi-classes et la classe ateliers 3, ont été observés à l'aide de la grille individuellement dans une situation de travail en lecture-écriture. Il s'agit d'une étude

⁹ L'autonomie est fonction des fréquences de participation et de communication centrée. Plus elles sont élevées, plus l'élève qui travaille dans un groupe organisé selon un mode autonome est considéré comme autonome lui-même.

quantitative. Il est donc nécessaire d'avoir les protocoles d'observation un crayon, et un chronomètre sous les yeux pendant le temps d'observation (fixé à 1 heure dans chaque classe et systématiquement réalisé en début de matinée). L'observatrice se place dans un coin de la classe de manière à voir le groupe dans son ensemble et le sujet observé en particulier. Chaque sujet est observé deux minutes avec un relevé d'informations toutes les 10 secondes.¹⁰ La séance d'observation est répétée une fois par mois pendant 6 mois pour l'ensemble des élèves : sont notés d'un trait tous les comportements observés correspondant aux comportements sélectionnés antérieurement et répondant aux critères étudiés. Le traitement choisi est quantitatif et global¹¹ avec des calculs de fréquence et de Khi¹².

FIGURE 2

La grille d'observation

Participation centrée	outils modèle travail échanges verbaux	prend, donne autolangage ^a , cherche, regarde écrit, découpe/colle, dessine parle à, écoute, se concerte
Communication centrée	aide verbale aide nonverbale relation sociale agitation	demande à, répond compare, montre, regarde sur bavarde, sourit/rit, geste amical bouge, s'amuse, taquine
Participation décentrée	distracted ennui adultes	se parle, chante, s'amuse seul s'affale, baille/dort, souffle maître, observateur
Communication décentrée	repli sur soi indifférence relation asociale	intérêt à soi, se cache ève, fixe, regarde ailleurs refus, brutalité, vandalisme

a. Verbalisation personnelle (Liva, 1987 ; Fijalkow E., 1987)

10 Le traitement étant globalisé, ce laps de temps nous a paru suffisant pour repérer les comportements caractéristiques.

11 Comptabilité des relevés d'informations pour les 4 catégories.

12 À titre d'information : la classe par groupes homogènes totalise 1852 comportements, la classe ateliers 2 1869, la classe par demi-classes 1169 et la classe ateliers 3 1235.

2.2 Résultats

2.2.1 Classe traditionnelle et classe ateliers 1

TABLEAU 1

Fréquence des comportements observés dans la classe traditionnelle et la classe ateliers 1

COMPORTEMENTS OBSERVÉS (en %)	CLASSE TRADITIONNELLE	CLASSE ATELIERS 1
Participation Centrée	41	44
Communication Centrée	16	35
Participation Décentrée	19	14
Communication Décentrée	24	7

Pour une participation centrée quasiment identique entre les deux classes (41 % pour la classe traditionnelle et 44 % pour la classe ateliers 1), la classe ateliers 1 manifeste nettement plus de comportements relatifs à la communication centrée (35 %) que la classe traditionnelle (16 %), plutôt concernée par la communication décentrée (24 %) et la participation décentrée (19 %). La communication et la participation décentrées apparaissent beaucoup moins élevées dans la classe ateliers 1 (respectivement 7 % et 14 %).

2.2.2 Classe groupes homogènes et classe ateliers 2

TABLEAU 2

Fréquence des comportements observés dans la classe groupes homogènes et la classe ateliers 2

COMPORTEMENTS OBSERVÉS (en %)	CLASSE GROUPES HOMOGÈNES	CLASSE ATELIERS 2
Participation Centrée	35	36
Communication Centrée	31	39
Participation Décentrée	11	10
Communication Décentrée	23	15

$\chi^2 = 46,319$ significatif à .01.

Pour une participation centrée quasiment identique entre les deux classes (35 % pour la classe groupes homogènes et 36 % pour la classe ateliers 2), la classe ateliers 2 manifeste plus de communication centrée (39 %) que la

classe groupes homogènes (31 %). La participation décentrée est également identique dans les deux classes (11 % pour la classe groupes homogènes et 10 % pour la classe ateliers 2). Mais la classe groupes homogènes se caractérise par une communication décentrée beaucoup plus élevée (23 %) que la classe ateliers 2 (15 %).

2.2.3 Classe par demi-classes et classe ateliers 3

TABLEAU 3

Fréquence des comportements observés dans la classe par demi-classes et la classe ateliers 3

COMPORTEMENTS OBSERVÉS (en %)	CLASSE PAR DEMI-CLASSES	CLASSE ATELIERS 3
Participation Centrée	40	40
Communication Centrée	20	35
Participation Décentrée	10	10
Communication Décentrée	30	15

$\chi^2 = 168,007$ significatif à .01.

Pour une participation centrée identique dans les deux classes (40 %), la classe ateliers 3 manifeste nettement plus de comportements relatifs à la communication centrée (35 %) que la classe par demi-classes (20 %) plutôt concernée par la communication décentrée (30 %). La participation décentrée est identique dans les deux classes (10 %), mais la classe ateliers 3 ne manifeste que 15 % de communication décentrée.

2.3 Interprétation et discussion

Mettre en place une organisation de classe en groupes d'acceptabilité réciproque et ateliers tournants suppose un changement d'état d'esprit sur la compétence des élèves dans le savoir-travailler autonome : en effet, participent-ils aux tâches données quand l'enseignant n'est pas « derrière eux » à surveiller, encourager ou réprimander ? Les résultats de nos observations nous montrent que non seulement les élèves qui sont placés dans ce type d'organisation participent autant, si ce n'est plus, que leurs homologues des classes traditionnelles, en groupes homogènes ou en demi-classes mais que surtout ils ne manifestent pas davantage de comportements décentrés des tâches à effectuer que les élèves de ces mêmes classes. Nous notons même que la participation décentrée la plus élevée de toutes les classes est observée dans la classe traditionnelle. Il est juste de dire que si une certaine contrainte pédagogique relative à la présence de l'enseignant, telle que nous la voyons dans la classe traditionnelle, en groupes homogènes ou en demi-classes, suppose une participation accrue des élèves, il est tout aussi juste de dire que

cette présence n'est pas indispensable et que même sans elle, dans les groupes d'acceptabilité réciproque organisés en ateliers tournants, c'est-à-dire dans des groupes autonomes, les élèves travaillent. Il est même probable, et cela expliquerait la participation décentrée élevée de la classe traditionnelle, que l'organisation de classe en groupes apporte à l'élève beaucoup plus de motivation à travailler que l'organisation de classe en rangs. Les élèves considèrent vraiment que le groupe est un lieu où on travaille et pas seulement un lieu où on joue.

Mettre en place une organisation de classe en groupes d'acceptabilité réciproque et ateliers tournants suppose également un changement d'état d'esprit sur les compétences des élèves dans le savoir-communiquer à propos du travail : en effet, échangent-ils des informations relatives à la tâche (communication) ou passent-ils leur temps à parler des uns et des autres ou de ce qu'ils font en dehors de l'école (bavardage) ? Les résultats de nos observations nous montrent nettement que les classes organisées en groupes homogènes et en groupes d'acceptabilité sont beaucoup plus favorables à la communication centrée que la classe en demi-classes et surtout la classe traditionnelle. En soi, cette constatation n'a rien de nouveau. Une organisation en groupes où les élèves sont les uns en face des autres est de toute manière plus favorable aux échanges qu'une organisation en rangs où les élèves se tournent le dos. Mais constater que ces échanges ne sont pas des bavardages est tout à fait nouveau, nouveau en termes de comportements de communication centrée sur la tâche. En effet, nous ne nous sommes pas intéressée aux contenus des échanges entre enfants, différentes recherches en ont décrit les composants (Beaudichon, 1982). Nous nous sommes intéressée à la communication en tant que relation d'aide verbale ou non-verbale, de concertation, d'échange ciblé sur la tâche (Dionne & Ouellet, 1990). Nous nous sommes attachée à la définir en terme de comportements en nous inscrivant dans une démarche de description de la coopération entre enfants (Doise & Mugny, 1981 ; Perret-Clermont & Nicolet, 1988). Dans ce cadre là, nous pouvons affirmer qu'en situation de travail de groupe, les élèves ont des comportements de communication centrée sur la tâche, et ne bavardent pas. Cette caractéristique est nettement visible dans les classes ateliers où l'organisation de classe ne se contente pas seulement d'introduire des groupes mais des groupes de travail autonomes.

Ce qui est nouveau surtout, c'est de montrer que la communication dans une situation d'autonomie de travail n'enlève rien à la participation au travail. C'est une remarque importante : les classes habituelles ne font pas confiance aux élèves quant à leur compétence communicative. La communication en tant qu'outil de régulation socio-cognitive est méconnue des enseignants. Cette méconnaissance provoque des hésitations et des résistances sous divers prétextes que nos résultats démentent.

Ce qui est nouveau enfin, c'est de remarquer que si l'organisation de classe favorise une certaine autonomie de travail, cette autonomie se met en place et fonctionne, autant sur le plan de la participation que sur le plan de la

communication centrée. La caractéristique principale de la communication décentrée est de mettre en évidence la dépendance à l'enseignant. Il va de soi que plus un élève manifeste des comportements de dépendance à l'égard de l'enseignant quand il travaille, moins il est autonome dans la résolution de ce travail. Or, c'est dans les classes ateliers que la communication décentrée est la plus faible. Dans la classe traditionnelle, la classe en groupes homogènes et la classe par demi-classes, les élèves ne paraissent pas vraiment autonomes. Ils font probablement beaucoup de choses seuls mais la présence de l'enseignant est indispensable : quand ils ont un problème, c'est vers lui qu'ils se tournent. Ils ne cherchent pas à le résoudre en s'aidant du matériel humain et matériel mis à leur disposition. Et l'enseignant qui répond à toutes ces sollicitations favorise inconsciemment cette dépendance. Ces constatations nous permettent de dire qu'une organisation de classe en groupes ne favorise pas nécessairement l'autonomie de travail. C'est l'organisation sur un mode autonome et sur un mode d'acceptation réciproque qui est vecteur de l'autonomie de travail et permet l'efficacité du petit groupe.

3. CONCLUSION

L'organisation de la classe est peu étudiée. Pourtant un éclaircissement de ses caractéristiques rendrait probablement de grands services aux praticiens (Archambaud & Chouinard, 1996). La classe est un lieu où l'élève passe la majorité de son temps d'enfant. Il est vrai qu'observer la vie scolaire (Postic & De Ketele, 1988), analyser les résultats scolaires, mettre en évidence les comportements scolaires (Zazzo B., 1987), décrypter les interactions et relations pédagogiques (Gilly, 1980), comprendre les représentations scolaires (Monteil, 1990), cataloguer les méthodes pédagogiques (Houssaye, 1993) sans porter d'intérêt particulier à son organisation, c'est un peu oublier que l'organisation de la classe est la source même de toutes ces manifestations. En étudiant la coopération entre enfants, nous sommes obligés d'en tenir compte. Notre travail d'observation montre que l'organisation de la classe en groupes d'acceptabilité réciproque et ateliers tournants permet aux élèves de participer en communiquant, de communiquer en participant et de vivre pleinement une autonomie réelle vis à vis de l'enseignant. Cependant, restons prudent : il ne nous semble pas judicieux de ne faire exister au sein d'une classe qu'un seul type. En effet, chaque élève est différent et cette différence fait la richesse d'une classe. Proposer un seul type d'organisation favorise seulement une partie des élèves. Au contraire, organiser sa classe de différentes façons selon les activités et le moment de la journée nous semble une solution qui permettrait à tous de trouver, selon ses besoins, la motivation et le plaisir d'apprendre.

5

CHAPITRE

Une gestion orientée par une conception « autosocioconstructiviste »

Etiennette VELLAS
Université de Genève

Cette contribution présente la gestion du travail scolaire par les enseignants comme une activité, un processus, qui a pour but de rendre possible l'exercice d'une profession. La gestion de classe et d'école ne se réduit pas, dans cette perspective, à l'acte de gérer dans sa seule expression tangible, extériorisée, observable. Elle est d'abord mouvement de pensée, réflexion, manière d'investir la tâche. Elle est appréhendée, ici, à travers l'expérience d'une équipe pédagogique, engagée dans une rénovation de ses pratiques qui la met aux prises avec un nouveau modèle de l'apprentissage : l'« auto-socio-constructivisme ».

1. UNE CERTAINE APPROCHE DE LA GESTION DE CLASSE

Je tends d'approcher la gestion du travail scolaire par les mobiles qui la soutiennent, les buts qui l'orientent et les opérations mises en oeuvre pour atteindre ces derniers. Dans ce cadre théorique de l'activité du psychologue russe Alexis Léontiev (1975) et des travaux qui s'y réfèrent (Rochex, 1995,

1997 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Bernardin, 1997), les mobiles remplissent la fonction d'incitation à agir. Les buts (en tant que représentations conscientes du résultat de l'action) orientent l'activité. Quant aux opérations (moyens, procédés opératoires), elles exercent une fonction de réalisation.

La gestion du travail scolaire est ainsi appréhendée comme un processus caractérisé par des transformations constantes, qui réclament des enseignants des compétences en évolution permanente (Perrenoud, 1999). Ce qui signifie que toute tentative de présentation risque de figer ce qui est en réalité mouvement, processus dynamique orienté par plusieurs niveaux de régulation : ceux de l'efficacité, de l'efficience et du sens.

2. LE CONTEXTE DE CETTE ÉTUDE

La lutte contre l'échec scolaire est engagée dans les écoles du canton de Genève depuis le début des années 60 au moins. En 1977, le parlement enjoint même à l'enseignement, à travers un nouvel article de loi, de *tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école*¹. La force de cette loi, née sous la pression de courants idéologiques associée à une conjoncture économique et financière favorable, inspire, dans les années 70 et 80, toute une série de mesures : diminution des effectifs dans les classes, augmentation du nombre d'enseignants complémentaires par école, dispositif de soutien pour les élèves en difficulté, encouragement à l'évaluation formative, introduction de méthodes plus actives. Or, en 1993, une étude de Walo Hutmacher démontre que la réalité a résisté à cette lutte contre l'échec scolaire. Pour les enfants d'ouvriers, les conditions de scolarisation se sont même massivement aggravées et très particulièrement pour ceux de parents peu ou pas qualifiés et étrangers.

La politique de lutte contre l'échec et contre l'inégalité n'a donc pas abouti. Le constat est dans un premier temps difficile à accepter. Tant pour le monde politique que pour les acteurs engagés sur le terrain scolaire, il est un pavé dans la mare. Les explications des chercheurs montrent la complexité des phénomènes en jeu. Un débat est alors largement ouvert. Il favorise l'acceptation du constat : un élève réussit ou échoue à l'école pas seulement parce qu'il apprend ou n'apprend pas, mais parce que l'école l'évalue, mesure ses compétences, le juge et finalement déclare, voire proclame sa réussite ou son échec (Perrenoud, 1989 ; Hutmacher, 1993). Les recherches montrent que cette déclaration lourde de conséquences pour l'enfant découle de décisions orientées par un ensemble de phénomènes, d'interactions, d'imbrications et d'interdépendances complexes. Augmenter les ressources du système pour lutter contre l'échec et l'inégalité sans en contrôler finement les manières de les mettre en oeuvre c'est permettre, à tout moment, que leurs usages soient détournés de leurs finalités. Non pas parce que les acteurs sont

1 Article 4 de la loi sur l'instruction publique du canton de Genève.

malhonnêtes, mais parce que leurs stratégies naissent des jeux et enjeux dans lesquels ils sont pris. L'enseignant, comme les autres acteurs du système scolaire, fait toujours partie du problème lorsque un élève ne réussit pas.

Conserver en point de mire l'objectif de faire réussir tous les élèves, examiner les propres responsabilités de l'institution dans l'échec scolaire et accepter de faire partie du problème chaque fois qu'un enfant ne réussit pas à l'école : telle est la ligne d'action décidée alors par la direction de l'enseignement primaire. Une ligne difficile à prendre et à tenir. Parce qu'elle réclame de tous les acteurs impliqués un retour réflexif constant sur le système scolaire, sur soi et ses pratiques, donc des compétences pour gérer les sentiments complexes qui peuvent résulter de telles réflexions.

La direction de l'enseignement primaire montre l'exemple en publiant, en 1994, un texte d'orientation qui insiste sur l'importance de passer à une organisation nouvelle, capable d'effacer les degrés pour offrir plus de flexibilité aux acteurs dans le but d'assurer les apprentissages fondamentaux. Quinze écoles en innovation et seize écoles en réflexion s'engagent dans une première exploration (fixée à quatre ans). Ce travail s'organise à partir de trois axes : aller vers une individualisation des parcours de formation, un travail d'équipe entre enseignants, un système scolaire plaçant, réellement, les élèves et leurs apprentissages, au centre de l'action pédagogique. Avec comme visée globale d'engager la responsabilité de chacun dans cette réorientation d'une lutte contre l'échec scolaire admis maintenant comme un échec de l'école elle-même².

Cette exploration est en cours. Elle passe par la création et le développement de dispositifs variés qui bouleversent les pratiques de gestion de classe et d'école. Elle est dirigée par un *Groupe de pilotage* (GPR) composé de représentants de tous les acteurs du système scolaire (membres de la direction, chercheurs universitaires, enseignants, parents, inspecteurs, formateurs, etc). Sur le terrain, les enseignants sont accompagnés dans leurs recherches, leurs essais et leurs réflexions par un *Groupe de recherche et d'innovation* (GRI), coordonné par Monica Gather Thurler, spécialiste de l'innovation (Gather Thurler & Perrenoud, 1990 ; Gather Thurler 1992, 1993, 1994 a, b, 1996 a, b, 1998).

C'est la recherche d'une des quinze équipes d'enseignants engagées dans cette innovation qui fait l'objet de cette étude. J'ai eu l'occasion, en tant qu'intervenante dans leur formation continue, de l'accompagner pendant trois ans dans ses changements d'organisation et de gestion du travail scolaire³.

2 Voir les documents relatifs à cette rénovation du Département de l'instruction publique (DIP) de Genève. Département de l'enseignement primaire (DEP). En particulier les travaux du Groupe de recherche et d'innovation (GRI).

3 Ecole de Vieusseux de Genève.

3. RENCONTRE AVEC LE MODÈLE « AUTOSOCIOCONSTRUCTIVISTE »

Il y a trois ans, l'équipe (huit enseignantes et deux enseignants de disciplines spéciales ayant en charge des élèves de quatre à huit ans)⁴ m'engage pour travailler avec elle, dans le cadre des objectifs de la rénovation, sur les situations d'apprentissage et la gestion de groupes multi-âges. La réflexion est abordée à partir de démarches de formation issues du modèle « autosocioconstructiviste » de l'apprentissage conçu par le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN). Je choisis cette entrée parce que je sais qu'elle permet d'aborder la thématique des situations d'apprentissage et la question du multi-âge en focalisant le regard sur la construction, par l'apprenant, des savoirs inscrits au programme de l'institution. Je choisis des démarches portant sur des objets d'enseignement les plus classiques, appartenant à des disciplines différentes : démarche d'entrée dans l'écrit (Béal, 1996), démarche de construction du principe de numération (Bassis O, 1991, 1998), démarche en arts plastiques.

3.1 Pourquoi ce modèle de l'apprentissage ?

Le choix porté sur la conception « autosocioconstructiviste » de l'apprentissage du GFEN pour aborder la question des situations d'apprentissage est fait en raison d'un intérêt personnel que je lui porte⁴. Ce modèle de l'apprentissage fondé sur les apports de Bachelard, Piaget, Wallon est exploré depuis vingt ans par le GFEN (Bassis H., 1978 ; Bassis O., 1998 ; Bernardin, 1997 ; GFEN, 1996). Il est mis en oeuvre tant à l'école que dans les formations d'adultes. Un des postulats de base de ce modèle de l'apprentissage est que toute transmission d'objets culturels représente, pour l'apprenant, une construction personnelle de ces objets, qui est, elle-même, invention, création. Et cette construction, parce qu'elle réorganise le savoir antérieur, est en même temps construction de la personne, de sa pensée (il y a réorganisation mentale), de son identité et d'une culture partagée. L'implication de cette conception de l'apprentissage sur la gestion du travail scolaire incite les praticiens à créer un environnement et des situations poussant les élèves à construire leurs savoirs à travers ce que le GFEN nomme des « démarches d'autosocioconstruction du savoir ».

Le concept de « démarche » insiste sur le processus que représente tout apprentissage. Il s'agit pour les enseignants de proposer des organisations du travail susceptibles de mettre des forces en marche chez les élèves pour qu'ils puissent pénétrer le monde partagé que représente tout objet culturel en le faisant émerger, en le créant. Le concept d'« autosocioconstruction » associé à celui de « démarche » insiste, quant à lui, sur le fait que ce processus de

4 La construction du sens des savoirs à l'intérieur de la démarche d'auto-socio-construction du GFEN est l'objet de ma recherche actuelle (thèse en cours).

recherche, de création, s'il est toujours individuel, est inséparable de processus interindividuels qui le rendent possible. La « socioconstruction » nécessaire ne peut avoir lieu sans l'« autoconstruction ». Autrement dit, l'interaction de chaque élève avec l'objet culturel, sa recherche, ses interrogations, ses essais personnels sont à la fois les préalables, les objets permanents centraux, et les conséquences des confrontations réalisées avec les recherches personnelles des autres, leurs découvertes, leurs actions, leurs pensées, leurs refus (Bassis, 1998 ; Bernardin, 1997 ; Vellas 1999).

Au coeur de l'acte d'apprendre — acte créateur —, se construisent tant les significations communes des objets culturels, que des sens non-partagés, intimes, cachés. La qualité des objets culturels, les compétences et les facultés cognitives des sujets sont vues, dans cette perspective, comme liées très étroitement à l'historique de l'acte d'apprendre de chaque sujet. Une histoire qui a lieu à l'école aussi ! Lourde responsabilité pour les enseignants.

Cette mise en création de leurs savoirs par les élèves n'est pas à confondre avec une prétention — qui serait bien naïve — de leur demander de refaire la science ou re-élaborer la culture. Elle est à voir comme tentative de mettre en synergie les forces créatrices qui ont produit science et culture avec les forces créatrices qui, potentiellement, existent en chacun des apprenants (Bassis, 1997). Toute proposition de choix à faire à l'école entre constructivisme et approche culturelle, enseignement et apprentissage, instruction et éducation, approches didactique et transversale, n'a dans ce cadre de pensée « auto-socio-constructiviste » de l'apprentissage aucun sens, ces couples étant au contraire à relier.

3.2 Vivre des démarches pour en faire vivre

Durant quelques séances, j'anime des démarches de formation permettant aux enseignantes de vivre les enjeux de l'acte d'apprendre et les conditions qui, pour chacune, le favorisent ou l'entravent. Ces vécus collectifs de mises en situation d'apprentissage comprennent des phases de réflexion qui nous permettent d'aborder, entre autres, les aspects⁵ suivants.

- Le processus de construction que représente l'acquisition de tout savoir scolaire. Ce travail est réalisé à travers la recherche des invariants des démarches vécues et les particularismes, les singularités que représente le cheminement toujours si personnel, intime, secret de chacun.
- Les significations sociales communes données au savoir construit et le sens personnel qui dépasse toujours les significations partagées.
- Les caractéristiques des dispositifs proposés. Les enseignantes recherchent les invariants de ces situations porteuses de construction de savoirs : la présence de défis collectifs et personnels, les objectifs-

⁵ Ces aspects sont habituellement analysés lors d'animation de démarches au GFEN dans la formation d'adultes. Voir à ce propos les travaux du GFEN.

obstacles, la fonction des tâches et des missions, l'agencement des étapes à parcourir. C'est l'occasion de repérer les contraintes et les aides (temporelles, matérielles, spatiales, humaines) mises en place pour qu'il y ait découverte, création des objets. D'analyser aussi les modes de travail : la place du travail individuel, celle du travail en groupe restreint et celle du travail en grand groupe qui favorise la confrontation des idées à travers le choc des découvertes multiples. La place, le rôle du débat, ses qualités sont discutés. Pour comprendre quand et comment échanger peut être source de création individuelle et collective.

- Les attitudes intellectuelles (théories sous-jacentes de l'apprentissage, postulats) et les gestes professionnels de l'enseignant dans de telles situations d'enseignement (préparation, animation, évaluation de la situation).
- L'imbrication des métiers d'enseignants et d'élèves et son influence sur le rapport au savoir et à la loi, dans ce type de situation d'apprentissage. Cette réflexion, abordée à partir du point de vue de l'élève, se centre sur l'habitus, les routines, la coutume scolaire.

Ces séances de réflexion sur l'action sont entrelacées de lectures mettant en évidence les origines de cette conception « autosocioconstructiviste » de l'apprentissage (Piaget, Wallon, Bachelard). Certains textes donnent des pistes aux enseignantes pour construire des situations d'apprentissage, des problèmes ouverts et situations-problèmes (Arsac, Germain & Mante, 1991 ; Astolfi 1992, 1993 ; Fabre, 1993 ; Meirieu, 1993). Des comptes rendus de démarches d'« auto-socio-construction » sont également mis à disposition (Bernardin, 1997 ; Bassis 1998 ; GFEN, 1996 et de nombreuses descriptions émanant des publications du Groupe français d'éducation nouvelle). Le travail est intense.

Les enseignantes se heurtent alors à trois questions fondatrices du métier d'enseignant. Qu'est-ce qu'apprendre ? Comment faire apprendre ? Qu'apprendre ? Des questions qui vont bousculer leur gestion de classe et d'école, mais qui — la surprise est grande de le constater pour les enseignantes — n'ont guère été abordées jusqu'à ce jour en équipe.

4. DES QUESTIONS FONDATRICES DE LA GESTION DU TRAVAIL SCOLAIRE

4.1 Qu'est-ce qu'apprendre ?

Qu'est-ce qu'apprendre ? Les enseignantes prennent conscience qu'elles n'avaient pas perçu, ou du moins mesuré jusqu'à ce jour et à sa juste valeur, l'importance de cette question, pour le guidage de l'organisation du travail des élèves.

À travers l'analyse des vécus de démarches, les enseignantes rencontrent le poids que représente le contexte relationnel, institutionnel, culturel sur l'émergence de leurs savoirs. À l'école, comme dans la société, la découverte et la création du savoir et des compétences émanent de désirs éprouvés, de curiosités manifestées, de recherches effectuées. Mais aussi de refus, de rages, de peurs, de nécessités ressenties. Parfois d'une recherche de cohérence, du courage de se lancer dans la résolution de problèmes comme d'un hasard qui fait que l'on se met à inventer. Presque sans s'en apercevoir.

Cette prise de conscience des enjeux profondément humains et complexes qui se trouvent à la base de toute avancée culturelle (tant sur le plan de la société que sur celui concernant chaque individu) se met à modifier sensiblement chez les enseignantes leurs rapports individuelles à savoir, à apprendre, à faire apprendre à l'école. La représentation commune de l'apprentissage, après quelques séances de travail, prend une nouvelle couleur. Apprendre devient inventer, créer, construire ses savoirs, seul, avec et contre les autres (le formateur, les pairs, mais aussi des étrangers, des fantômes des générations précédentes). Apprendre c'est alors éprouver des envies d'abandonner, de se cacher, de fuir. De se heurter à des obstacles sérieux. C'est aussi éprouver des sentiments de conquête sur l'inconnu, de victoire sur l'impossible, quand on peut dire « je sais ». Apprendre c'est encore se construire des plus-values d'être et d'agir, comme de nouvelles prudences. Des envies de parler, de communiquer. Des décisions de se taire parfois.

4.2 Comment faire apprendre ?

Les vécus des démarches bousculent les esprits. Parfois ils font resurgir un passé scolaire que l'on se met à maudire parce qu'il n'a pas réussi à transmettre certaines significations sociales des savoirs les plus élémentaires. Ces vécus et leurs analyses ne cessent de questionner, en écho, à travers cris et chuchotements, dans les fors intérieurs comme en discussions collectives, sa propre gestion des apprentissages dans l'école. Le fil rouge de l'action, que devient un certain modèle de l'apprentissage commun, fait prendre conscience que si la gestion individuelle du travail scolaire a bien toujours eu comme but, pour chacune, de faire apprendre (et on a souvent atteint cet objectif bien sûr !), celle-ci semble avoir été orientée souvent par un patchwork d'obligations institutionnelles et d'outils théoriques et pratiques qui semblent brusquement décousus, voire sans liens. N'offrant en tous les cas que peu de cohérence. L'idée de faire « autosocioconstruire » des savoirs en classe, donne une nouvelle image du métier d'enseignant, un nouveau projet.

Faire vivre aux élèves ce que chaque enseignante a vécu lors des démarches ! Tel devient le nouveau but de la gestion du travail scolaire. Soit, permettre aux élèves de vivre l'émotion, les peurs, les difficultés, les défis, les joies de chercher, créer, inventer ses savoirs. Un but transitoire, provisoire pour des mobiles difficilement cernables. Les vécus et analyses de démarches comme les textes mis à la disposition de l'équipe offrent alors aux enseignan-

tes les points de repères nécessaires à l'animation de ces situations d'apprentissage. Ainsi se lancent-elles, dans leur classe, entre deux séances et sans que cela soit programmé en équipe, dans l'animation de quelques démarches vécues ensemble. Ces essais suscitent un réel enthousiasme. L'efficacité des mises en situations (preuves à l'appui et en mains à la séance suivante) entraînent les enseignantes à franchir un pas de plus : s'attaquer, non plus à la reproduction de situations créées par d'autres, mais à l'invention de situations favorisant des démarches de recherche chez les élèves. C'est alors que surgit la troisième question, fondatrice elle aussi de l'organisation du travail.

4.3 Mais au fait... qu'apprendre ?

Comme l'ensemble des enseignants des écoles en innovation, engagés dans cette expérience de réorganisation du travail scolaire en cycles d'apprentissage, l'équipe se heurte à un obstacle de taille : un programme scolaire toujours linéaire, libellé en termes d'objectifs et contenus à atteindre en un an. Cette organisation du programme est si bien intégrée qu'elle fait écran à toute conception plus globale et complexe de la culture scolaire. Devoir organiser le travail des enfants à partir d'objectifs à plus longs termes, de champs et noyaux conceptuels, de matrices disciplinaires, de compétences-clés, de concepts intégrateurs, champs notionnels ou problématiques-noyaux, permet, selon les spécialistes, une organisation du travail plus souple... Pour les enseignants, tout cela est d'abord du chinois !

4.3.1 *Le bagage culturel scolaire : un méconnu*

La responsabilité soudaine de devoir rechercher, dans les plans d'étude, les objets d'enseignement centraux et incontournables composant le bagage culturel scolaire, réclame aux enseignants engagés dans la rénovation, une vision d'ensemble des programmes qu'ils n'ont jamais eu l'occasion de construire. La rencontre de cet obstacle fait passer les enseignantes par une prise de conscience déstabilisante : savoirs, concepts, attitudes, compétences mis au plan d'études ont été le plus souvent perçus jusqu'à ce jour comme évidents, simplement à faire passer ou à faire acquérir et n'ont jamais véritablement été questionnés. Bien que les théories de la transposition didactique (Chevallard, 1991 ; Verret, 1975) ne leur sont pas étrangères, les enseignantes prennent conscience de ses effets avec une surprise non dissimulée, voire un certain agacement face à cette mission jugée impossible.

Que faire passer ? Que faire acquérir ? Que transmettre d'essentiel ? Ces questions fortes révèlent, du même coup, que si jusqu'à ce jour elles leur ont été épargnées, c'est que leur métier a été encore plus hétéronome qu'elles ne se l'étaient imaginé.

5. LES MISES EN ŒUVRE À FONCTION D'ORIENTATION

5.1 Déstabilisation et éclat de rires

L'équipe est en train de vivre une remise en question profonde de son métier et de sa manière de gérer le travail. Un moment fragile où chacune perçoit l'importance de travailler en collaboration pour ne point jeter les bébés avec l'eau de chaque bain ! Il serait faux de penser que l'atmosphère de travail est tendue. L'innovation dans laquelle est engagée l'équipe la pousse non pas à recoudre son patchwork de pratiques, mais à créer une nouvelle gestion des apprentissages et de la vie scolaire. Les enseignantes semblent vivre cette expérience comme une aventure. Une certaine culture commune des buts de la rénovation les aide à affronter les nouveaux obstacles comme des signes d'apprentissage, sans penser qu'elles souffrent d'incompétences ou de déficiences cognitives ! Les fondements de la démarche d'« auto-socio-construction » a aussi provoqué son effet : elles se sentent, ensemble, potentiellement capables de modifier la gestion du travail pour lui donner une cohérence, même si cela représente un gros effort. Cette force de travail est renforcée par l'humour qui habite l'équipe. Et qui m'autorise à rappeler Bakhtine (1984, p. 354) : « Le rire donne le feu vert, fait la voie libre ». Yves Clot, qui rappelle cette citation (1995, p. 28), précise bien que, dans cette approche du rire, il n'est pas question du rire comme supplément d'âme, mais du rire comme acte d'affranchissement des dissonances ou des conflits d'une activité ; du rire comme procès d'émancipation symbolique des tensions réelles, comme puissance active dans la situation et non comme forme décorative de la conduite. C'est peut-être sur un de ces éclats de rire-là que l'équipe a le courage de réempoigner le programme. « On ne va pas attendre que Mesdames et Messieurs les spécialistes aient terminé de cracher les objectifs-noyaux pour commencer à animer des démarches ! ».

C'est ce que fait l'équipe, elle n'attend pas que les services de recherche appelés à la rescousse achèvent leur travail. Un but fort fait l'unanimité : créer et animer des démarches de construction de savoirs. Deux objectifs sont alors fixés : repérer les objectifs-obstacles de chaque discipline et créer des dispositifs susceptibles de les servir au mieux. L'équipe commence par l'entrée dans l'écrit.

5.2 Création des situations de construction de savoir

Les enseignants qui créent des situations de construction de savoir déclarent que le 90 % du temps de préparation est consacré à la recherche du bon obstacle⁶. Repérer les objectifs-obstacles concernant l'entrée dans la cul-

6 Déclaration d'Yves Béal à l'Université d'été de la Société pédagogique romande. Jongny : 1998.

ture de l'écrit pour le premier cycle d'apprentissage de quatre ans représente un travail difficile. Les enseignantes ne sont pas habituées à aller quérir dans les objets d'enseignement (concepts, problématiques, outils culturels, compétences) les questions clés, les problématiques, les interrogations, bref les obstacles à faire franchir aux élèves pour qu'ils apprennent. En analysant le programme, on se rend compte aussi que tout objectif ne réclame pas que l'enfant soit engagé dans une démarche de création, d'invention de savoirs. Ce qui conduit l'équipe à différencier les objectifs exigeant une véritable construction de ceux nécessitant une consolidation, de l'exercice, une intégration, la mobilisation simultanée de plusieurs ingrédients. Ce repérage invite aussi l'équipe à analyser la gestion actuelle des apprentissages dans l'école. Elle cible alors quels objectifs sont actuellement honorés de manière efficace et dans quels dispositifs déjà existants.

Une fois cette analyse réalisée — et du même coup après voir échangé et affiné les représentations de l'essence et des enjeux de la culture de l'écrit — les enseignantes s'aventurent à créer, pour les objectifs les réclamant, les dispositifs susceptibles de permettre aux élèves de vivre une démarche de construction de savoir.

La création de tels dispositifs réclame de prévoir les situations (les consignes, les missions, la tâche, le matériel, le mode de travail, les types d'échange, le temps nécessaire des diverses étapes, l'espace le plus approprié) pour que les élèves n'aient pas simplement accès au savoir, mais se trouvent face à la nécessité de le produire. Créer de telles situations c'est, pour l'enseignant, imaginer un environnement aussi stimulant, questionnant et contraignant que celui qui, dans la société, a fait qu'un jour des hommes inventent le principe de numération, créent l'ordre alphabétique, aient envie d'écrire des vers ou encore, fabriquent le sablier, le cadran solaire ou la montre pour mesurer un temps devenu à gérer. Les enseignantes se retrouvent ainsi fabriquant de défis, bricoleuses de contraintes émancipatrices, créatrices de missions justes possibles. Elles se répartissent le travail par duo ou trio et s'inspirent des situations vécues ensemble et des documents mis à leur disposition. Avant un premier essai en classe, les dispositifs sont mis en débat, puis négociés en équipe.

5.3 Quand l'efficience appelle une réorganisation

Certaines situations créées par les enseignantes apparaissent, après ce travail, comme des incontournables de l'entrée dans l'écrit et il semble nécessaire de proposer ces situations au moment où les élèves sont les plus aptes à les transformer en démarche. Or la construction des dispositifs a rendu les enseignantes conscientes de la durée que certaines démarches de construction de savoir peuvent réclamer : il n'est pas question de pouvoir les animer, plusieurs fois dans l'année, dans les mêmes classes, par les mêmes enseignants. Le modèle « auto-socio-constructiviste » de l'apprentissage et les buts de la rénovation exigent une réorganisation complète de la gestion

actuelle du travail des élèves dans toute l'école. Il s'agit d'inventer une organisation qui puisse permettre la reconduction régulière, au cours d'un même cycle d'apprentissage, des situations jugées comme essentielles. Afin de pouvoir y inscrire les élèves de l'école au bon moment. Cette manière de réfléchir est nouvelle.

Un travail sur l'approche modulaire telle que l'esquisse Philippe Perrenoud (1997a) fait office de tremplin d'idées neuves. L'organisation en modules semble pouvoir cohabiter avec une organisation en groupes de base (anciens groupes classes) que l'on ne veut en aucun cas abandonner. Le groupe de base est perçu comme favorisant le développement d'une dynamique intellectuelle collective qui actuellement convient à toutes. Et qui, de plus, est en cohérence avec la représentation que les enseignantes se font du modèle « auto-socio-constructiviste » de l'apprentissage.

6. LES MISES EN ŒUVRE À FONCTION D'EXÉCUTION

6.1 Une organisation en groupes de base et modules

L'école est alors organisée en groupes de base et en modules qui s'articulent et sont censés pouvoir installer les élèves dans une grande démarche d'« autosocioconstruction » du bagage culturel prévu par l'école. L'école devient dans cette optique un lieu de recherches, de débats et d'échanges vu comme moteur de la construction des savoirs de chacun. Chaque élève est invité à profiter du travail de recherche d'autrui, mais sait aussi que son rôle est important dans la construction du savoir des autres. Chaque lieu et chaque instant est considéré comme lieu d'instruction et de socialisation.

6.1.1 *Arrêt sur image*

Voici comment se profile l'organisation en cours de réalisation.

Chaque enseignante est co-responsable de la gestion des parcours de formation de la totalité des élèves faisant partie du cycle (quatre ans). Elle est responsable de la gestion d'un groupe de base qu'elle peut animer plusieurs années (voire tout le cycle). Elle décide, avec ses collègues, de la composition de l'ensemble des groupes de base et de la répartition des enfants dans les modules. Elle anime tantôt son groupe de base, tantôt un module qui accueille des élèves provenant de plusieurs groupes de base.

Cette organisation peut prévoir des semaines qui ne comportent que deux temps de modules (ex. le lundi et le jeudi, les autres jours demeurant en groupe de base). Les modules et groupe de base peuvent se répartir différemment sur les matinées et les après-midis, ou se regrouper sur deux jours complets (ou plus) par semaine. L'organisation n'est pas stabilisée pour une période trop longue mais par cycles de modules (qui actuellement durent trois

semaines). Les cycles de modules sont organisés soit par disciplines, soit ils sont consacrés à des disciplines différentes pour permettre une individualisation encore plus grande des parcours. Entre chaque série de modules, deux ou trois semaines (ou plus) sont réservées au groupe de base. Dans le but de préparer la série suivante, mais aussi pour que les enfants puissent vivre, par exemple, des projets collectifs d'une certaine envergure.

Horaires	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
8H-11H45	Gr. de base Accueil Quoi-de-neuf Info. du lundi Projets travail en plan de semaine ateliers	Gr. de base Accueil Quoi-de-neuf Projets travail en plan de semaine/ateliers Conseil d'école	Gr. de base Accueil Quoi-de-neuf Projets/travail en plan de semaine/ateliers	Gr. de base Accueil Quoi-de-neuf Projets/travail en plan de semaine/ateliers Conseil de classe
11h45-13H30	Pause de midi	Pause de midi	Pause de midi	Pause de midi
13H30-14H	Accueil	Accueil	Accueil	Accueil
14H-16H	Modules	Modules	Modules	Modules
16H	Rencontres individuelles avec les parents	Réunion de l'équipe pédagogique	Rencontres individuelles avec les parents	

6.2 La gestion du travail dans les groupes de base

Le groupe de base, de composition stable, regroupe environ vingt-cinq élèves qui se retrouvent chaque jour, dans un même lieu, avec le même enseignant. Les groupes de base sont considérés comme des lieux :

- permettant le suivi de la formation, de la progression, de la régulation individuelle et collective du sens de l'école, des situations, des tâches, des disciplines, des savoirs. Ils proposent des bilans de savoir individuels et collectifs qui permettent de fixer les aboutissements des rencontres avec les différentes disciplines, et qui favorisent un repérage des suites du parcours à effectuer par chacun (choix des prochains modules, des tâches à inscrire au plan de semaine, etc.).
- favorisant l'intégration à une communauté, vue ici comme communauté d'élèves chercheurs, constructeurs de savoirs et de compétences. Ils permettent un ancrage identitaire.
- proposant des apprentissages qui exigent une certaine durée (ex. exercer la rapidité en lecture, la maîtrise du graphisme, la poursuite d'une recherche), ou au contraire qui se limitent à des entraînements, des consolidations, des remédiations ou constructions rapides.
- de démarches de projets. Dans ce cas, ils mettent fortement l'accent sur les significations sociales plus extrinsèques des savoirs (modes

d'utilisation des savoirs dans la société, construction et exercice des compétences). Les démarches de projet permettent aussi le repérage des acquis et des manques.

6.2.1 *L'accueil*

Pour les plus jeunes élèves, qui arrivent de façon échelonnée, chaque matinée commence par un accueil durant lequel, le plus souvent, ils choisissent leurs activités. Les ateliers sont ouverts. Ils peuvent travailler selon leur plan de semaine, se rendre au coin bibliothèque ou jouer dans les espaces prévus à cet effet. Ils peuvent aussi être invités (par un enfant d'un autre groupe de base) à se rendre dans une autre classe.

6.2.2 *La gestion de divers lieux de paroles*

Les lieux institutionnalisés de prise de parole des élèves sont nombreux et différenciés suivant les apprentissages visés. Tous favorisent une communication rendant possible la régulation des apprentissages et leurs conditions, en plaçant les élèves dans des situations de confrontation, d'échange, d'interaction, de décision allant dans le sens des pédagogies interactives (CRESAS, 1987, 1991) et institutionnelles (Imbert, 1994 ; Oury & Vasquez (1967) ; d'un apprentissage coopératif et citoyen (Abrami & all, 1996 ; Freinet, 1967 ; GFEN, 1996) ; d'une évaluation formative (Allal, 1993 ; Perrenoud 1998), dans un souci permanent de permettre aux élèves d'échanger sur le sens de leurs expériences scolaires (Cifali, 1994 ; Rochex, 1995 ; Perrenoud, 1994 ; Vellas, 1993, 1999). Ces lieux de parole ne sont pas mis au service de l'enseignement des règles et des routines, ni même instaurés pour discuter les règles de vie et de travail pour mieux les comprendre. Il s'agit de travailler et d'interroger avec les élèves la nécessité de médiatiser les relations humaines. La gestion des conseils de coopération tels qu'ils sont pratiqués en Europe et en Amérique du Nord (Nault, 1998) semble varier sensiblement en fonction de cette distinction.

Le « Quoi-de-neuf » du matin est le temps d'un échange qui permet de donner diverses informations. Les nombreux rituels observés dans ce moment rythment la réinscription quotidienne de chacun dans la communauté et inscrivent les activités dans un cadre repérable. Un point est fait sur les avancées des uns et des autres, les besoins ressentis, les coups de pouce reçus et attendus dans la journée. Cette réunion est complétée, en début de semaine, par les informations du lundi qui permettent de clarifier les activités qui vont être proposées aux élèves durant la semaine. La présentation insiste plus sur les activités que sur les objectifs sous-jacents. Le travail réalisé par l'équipe a fait prendre conscience que le sens des savoirs à construire ne peut émerger qu'au cours des situations d'apprentissage, puisqu'ils sont des objectifs-obstacles. Il semble actuellement inutile, voire impossible, de les expliciter aux élèves avant le déroulement des apprentissages.

Le conseil de classe est le lieu où les élèves et l'enseignant coopèrent pour gérer les productions du groupe (matérielles et intellectuelles) et négocier les règles de vie et de travail. Le conseil est très ritualisé lui aussi. Vu le jeune âge des élèves, il n'est pas possible de leur confier la délicate gestion de ce conseil. Une des rubriques touche à la régulation des apprentissages. Nouvelle, elle est encore en chantier. Elle est réservée à la mise en relation, en cohérence, des différentes situations d'apprentissage vécues par l'ensemble du groupe, des représentations des savoirs et des rapports aux savoirs en construction. Il s'agit d'une sorte de petit colloque où les élèves échangent leurs découvertes sur les savoirs construits, mais aussi leurs méthodes de recherches, les processus par lesquels ils passent, les difficultés et les joies rencontrées.

Le conseil d'école reprend les points des conseils de classe qui concernent toute l'école. Sa gestion est assurée par un enseignant. Vu l'introduction d'un travail en modules, les élèves peuvent maintenant parler des problèmes et des satisfactions concernant la gestion du travail et des gestes de n'importe quel enseignant.

6.2.3 La gestion de démarches de projet

Le groupe de base est le lieu de la gestion et la mise en oeuvre de démarches de projet individuelles et collectives. Les buts habituels de ce type de démarches se sont affinés avec la référence au modèle « autosocioconstructiviste » qui a aiguisé la lucidité quant aux acquisitions à attendre de telles démarches. La conduite de projets devient ainsi complémentaire à la mise en place d'autres situations d'apprentissage comme les situations-problèmes.

6.2.4 La gestion des plans de travail

Le lundi matin, les enfants reçoivent un plan de travail pour la semaine qui leur indique un certain nombre d'activités personnalisées prévues par l'enseignant et qui concernent les constructions, les exercices, les consolidations, les remédiations ne nécessitant pas une interaction entre les élèves très structurée. Dans ce plan de travail sont aussi notés les rendez-vous de la semaine (construction d'un savoir, exercice d'une compétence, remédiation avec l'enseignant, participation aux modules et cours collectifs comme la natation ou la gymnastique⁷). Les moments de plan de travail ont leurs caractéristiques propres : le maître est parfois à la disposition de l'ensemble du groupe. Mais il peut aussi animer des situations en petits groupes. Dans ce cas, les autres enfants sont avertis de son indisponibilité pour un certain laps de temps et gèrent alors leur travail entre eux, en se référant à leur plan. L'organisation du contexte d'apprentissage, c'est-à-dire l'organisation matérielle et relationnelle de la classe est alors essentielle. Comme le montrent Corinne

7 Ces cours seront probablement donnés ultérieurement dans les modules.

Fabre-Giacometti par son analyse des ateliers tournants dans cet ouvrage (1999) et Jacques Fijalkow (1993).

6.2.5 *La gestion des ateliers*

Les « ateliers » sont des lieux où s'exercent certaines techniques (certains savoir-faire) en les mettant à disposition d'une expression relativement libre des élèves. Ils sont ouverts pendant le travail en plan de semaine. Le modèle « autosocioconstructiviste » de l'apprentissage ne chasse pas des classes ce type d'ateliers mais fait prendre conscience de la nécessité, pour développer la créativité des élèves, de créer des situations favorisant des rencontres percutantes avec le monde de la culture. Des démarches sont organisées (dans les modules ou dans les groupes de base) pour entrer en compréhension avec les œuvres de peintres, sculpteurs, musiciens. Il s'agit de mettre les enfants en recherche des trouvailles, des idées, des démarches des créateurs. La rupture est franche par rapport aux activités mécaniques vues souvent dans les classes de ces âges réclamant, par exemple en musique, des gestes parfois très codifiés par l'enseignant. Elle tranche aussi face aux activités de copie d'œuvre — souvent critiquées au nom de pédagogies actives d'ailleurs — qui est ici utilisée comme installation d'un rapport actif à la culture, comme recherche des énigmes de la création, de la technique, de la signification. Le « copillage » culturel a pour but de comprendre l'intention du créateur, essayer ses techniques pour pouvoir agir plus, et peut-être le dépasser un jour. L'organisation consiste à provoquer cette recherche compréhensive et à penser l'animation de ces moments de confrontation et de formalisation des découvertes de chacun (Ardouin, 1995).

6.2.6 *La gestion des sorties*

Les activités se déroulant en dehors des murs de l'école sont maintenues. Mais les exploitations de ces visites (ex : musée, cirque, imprimerie) ont tendance à changer. Tout est mis en œuvre pour que les enfants puissent s'étonner des choses rencontrées. L'exploitation au retour consiste à transformer les enfants en spectateurs de leur propre regard sur les choses pour qu'ils puissent le confronter avec celui des autres. Ce travail de distanciation avec le perçu des visites a pour but d'enrichir les représentations de tous. On se retrouve alors loin des pratiques souvent rencontrées réclamant après les sorties des « jolis » dessins ou des « beaux » textes pour illustrer ce qui a été vu. La formulation réclamée ici — qui peut contenir des textes, des dessins, des schémas — représente plus qu'un souvenir ou une illustration, elle est l'outil final de la distanciation, un dernier « faire » de la visite qui est celui de la prise de conscience de construction de savoirs nouveaux (significations sociales communes et découverte du sens donné par chacun).

6.2.7 La gestion des manifestations et de la détente

L'organisation de fêtes, d'espaces de jeux et des pauses quotidiennes est géré en collaboration avec les enfants à travers le conseil de classe.

6.3 La gestion du travail à l'intérieur des modules

Cette organisation pensée en modules est nouvelle. Je la présente telle qu'elle peut s'envisager.

Les modules sont des lieux de construction de savoirs, savoir-faire, attitudes, ingrédients composant des compétences incontournables du cycle et réclamant un apprentissage intensif. Ils proposent souvent des situations d'apprentissage axées sur la construction des significations sociales intrinsèques des savoirs (travail sur la structure des savoirs, des disciplines, des codes, des problématiques ; rencontre avec l'histoire des savoirs, etc...). Parallèlement, certains modules proposent des situations au contraire larges et ouvertes à un public plus vaste. Ce qui permet d'offrir les modules plus spécifiques, consacrés aux grands incontournables du programme, aux enfants qui en ont le plus besoin.

Chaque module représente un certain nombre de séances prévues en demi-journées, réparties actuellement sur trois semaines. Les séances d'un module peuvent être compactes (plusieurs jours de suite) ou être entrecoupées par des groupes de base. Chaque série de modules propose une dizaine de modules (chacun d'eux étant animé par un enseignant). Les modules peuvent être dédoublés lors d'une même série. Ils sont reproduits au gré des besoins (un même module peut apparaître une dizaine de fois au cours des quatre ans que représente pour un élève un cycle d'apprentissage alors qu'un autre peut être animé moins régulièrement faute de besoin). Les modules peuvent être de longueur variable (deux, trois ou six semaines) mais les séries de modules commencent et s'achèvent ensemble (ex : un élève est inscrit, pour une même période, dans un module de six semaines, alors qu'un autre peut suivre deux modules de trois semaines ou trois de deux semaines).

6.3.1 L'animation des démarches

Si monter un module n'est pas chose aisée, animer les cascades de situations qui s'imbriquent pour que les démarches d'apprentissage aient lieu ne l'est guère plus.

Il s'agit d'abord de faire en sorte que les enfants entrent dans la tâche. D'où l'importance à la fois d'un défi lancé au groupe et d'une première mise à la tâche presque toujours individuelle pour qu'elle permette l'engagement. L'enseignant anime ensuite les différentes étapes (situations-problèmes, problèmes ouverts) en organisant les interactions et les informations utiles à l'avancée de la construction de l'objet culturel en question. Il s'agit alors, pour lui, de gérer une microindividualisation des parcours de formation à l'intérieur du module. De permettre à chacun, dans l'intimité de sa propre recherche, de

tisser des liens entre ses trouvailles, son action, sa pensée et celles des autres à propos de l'objet en construction. Ce qui exige de l'enseignant, outre une bonne connaissance de l'objet culturel en question et des enfants, une exacerbation de tous ses sens et de sa réflexion pour que, dans le feu de l'action, il saisisse les richesses, les erreurs capables de faire avancer l'intelligence du groupe, source de connaissances pour chacun.

Tout ceci se déroule, ne l'oublions pas, dans un climat de création. Donc empreint inévitablement de peurs face à l'inconnu, de blocages, de conflits de pouvoir, de résistances aux anciennes connaissances, mais aussi de joies, de folies, de rires, de grandeurs et d'enthousiasme. C'est le lot inévitable et attendu de toute situation d'apprentissage, si l'on veut qu'elle permette d'espérer que les enfants en construisant le principe de numération, ou en interagissant avec les accords du participe passé, se construisent, grâce à la confrontation avec la création des autres, comme sujets intelligents (Doise & Mugny, 1981 ; Perret-Clermont, 1979).

6.3.2 *Donner accès à la pensée des autres*

Cette gestion très réfléchie en vue de permettre la construction des savoirs par les élèves, bouleverse les métiers d'enseignant et d'élève. Que ceux-ci s'exercent dans des systèmes de gestion du travail scolaire s'appuyant sur des méthodes d'hétéro, ou d'auto-structuration de la connaissance (Not, 1978). Ce qui se trouve au centre d'une telle gestion des apprentissages, c'est la confrontation, à organiser par le maître, entre les actions de chaque élève et celle des autres, sachant que ces actions portent sur divers objets : objets réels, matériels ; notions, concepts ; images perçues ; actions, processus. Ce qui est en jeu n'est pas de permettre aux élèves d'intérioriser la communication avec les autres mais bien de donner accès, à chacun, à la pensée des autres, tant sur l'objet en construction que sur sa propre pensée au sujet du même objet.

6.3.3 *Une gestion en finesse*

Dans une première étape, l'objet de l'action est souvent donné aux élèves sous la forme d'objet réel, matériel. Ce qui exige du maître la gestion de la confrontation des transformations matérielles de l'objet ou des schémas, dessins ou modèles représentant les résultats de l'action.

Une deuxième étape porte sur une confrontation à organiser entre les paroles des élèves présentant la forme matérielle de ces premières actions. C'est alors les différentes formes verbales des actions, reflets de l'action matérielle et en même temps communication sur cette dernière qui deviennent objets d'échanges. Ce qui réclame une forme d'animation très pointue elle aussi pour que se confrontent les raisonnements antérieurs encore à la phase de conceptualisation.

Dans les étapes ultérieures d'une démarche, les objets de l'action sont des notions, des concepts (ou éléments conceptuels) en construction. Les

objets à confronter deviennent alors les produits des diverses actions mentales accomplies. Wallon (1942, 1946) et le Groupe français d'éducation nouvelle (Bassis, 1988 ; Bernardin, 1997 ; Rochex, 1995) voient dans cette organisation verbale une condition essentielle de la prise de conscience de l'action et de l'objet en construction par le sujet. Ce sont les exigences d'intelligibilité de l'expression verbale pour les autres qui impliquent que le sujet considère sa propre action du point de vue des autres, c'est-à-dire que se forme chez lui une conscience de l'action et de l'objet. Ils s'agit de permettre aux enfants que, dans cette confrontation, les concepts ou autres objets culturels, en se construisant, s'objectivent, se différencient tout en se structurant. Quand les objets de l'action sont des images perçues, la confrontation à organiser porte alors sur des actions idéales.

Ces confrontations consistent pour l'enseignant à établir un va-et-vient constant entre la verbalisation des uns et des autres, le retour permanent à l'objet et aux actions sur l'objet, et les incitations à surmonter les insuffisances, les contradictions, les litiges, les points de désaccord, de conflits. Travail complexe d'élaboration symbolique exigeant une conduite du groupe de type reflet-miroir qui renvoie, accélère, fait rebondir ce qui est fait et dit par chacun.

En fin de démarche, les élèves sont amenés à distinguer les caractéristiques de leurs actions et les propriétés des objets culturels ayant permis ces actions et l'accomplissement des tâches et qui, du même coup, ont été construits. Cette animation cherche à permettre aux élèves de dégager les savoirs des processus de construction. D'autres situations (dans un même module ou en groupe de base) exercent le transfert de cet objet construit et tentent de développer, modifier, automatiser les compétences qu'il sert. Mais cette partie réflexive commence par un retour sur le déroulement des faits et par un temps d'expression des affects surgis au cours des étapes. Pour ne pas faire semblant que construire du savoir est une démarche neutre, facile, pacifique, exempte de sentiments de rejets, de heurts avec ses voisins, de repli sur soi. Moment de gestion de la violence de l'acte de créer en société et d'apprendre à l'école. Moment de gestion de classe que certains enseignants ne sont pas prêts à instituer. Au nom de l'image de la science, nous rappellent Andrée Dumas Carré et Annick Weil-Barais, dans leur contribution à cet ouvrage.

Vouloir faire inventer pour de bon ce qui existe déjà, réclame une gestion du matériel, du temps, de l'espace, des modes de regroupement rigoureux. L'intervention du maître, en cours d'action, appelle retenue et exigence. Une retenue marquée par la prudence et le discernement, pour que soit relevé dans les actions et les formulations ce qui doit l'être, ou au contraire, ce qui ne doit pas être objectivé trop tôt pour ne pas empêcher la dynamique des cheminements. Exigence parce que les points abordés à partir des observations, mise en relation et intervention, doivent être l'objet d'élucidations, d'argumentations, de relativisations qui renvoient aux conduites menées.

Bien que la gestion du travail scolaire est dans de tels moments fortement déterminée par la nature des disciplines enseignées, comme le montrent encore Andrée Dumas Carré et Annick Weil-Barais, certains facteurs reliés à la posture de l'enseignant semblent être des invariants de ce type d'animation : le postulat d'éducabilité (Meirieu, 1991) ; l'attention à certains phénomènes didactiques comme l'effet Topaze et la dévolution ; l'acceptation de former l'enfant, donc d'assumer la mise en place de contraintes fortes pour forcer la création de l'élève ; la volonté de tenir compte des différences des élèves et non de les respecter (Meirieu, 1995). Ce qui inclut de pouvoir gérer quelques paradoxes faciles à faire sien théoriquement mais qui demeurent difficiles à vivre sur le terrain : accepter de provoquer de l'impossible pour mettre en effervescence de multiples possibles, faire affronter aux élèves un champ de contraintes, de contradictions et de conflits pour faire émerger des pouvoirs ; travailler en tant qu'enseignant utile pour devenir inutile (Bassis, 1998) ; ouvrir la signification sociale des objets culturels à des sens multiples et personnels, pour que cette signification sociale se construise (Vellas, 1996, 1999).

6.3.4 *Et les interventions magistrales ?*

Le magistral (au sens de ce qui est apporté directement et exclusivement par l'enseignant) est un élément constitutif des démarches. Ce qui crée une de ses pertinences, c'est le choix du moment de l'intervention, de son amont et de son aval. L'intervention magistrale est souvent nécessaire en cours de démarche pour donner connaissance d'informations documentaires qui viennent enrichir les recherches, contredire certaines découvertes, déclencher des conflits sociocognitifs. D'autres interventions arrivent en fin de démarche, non pas pour conceptualiser à la place des enfants (puisque cette conceptualisation fait l'objet de la construction), mais pour nommer, selon les conventions socio-historiques du vocabulaire habituel, le concept, le code, l'objet construit. C'est un moment où l'enseignant provoque la rencontre entre processus épistémique et processus épistémologique, constructions cognitives des élèves et programme scolaire établi. Les élèves peuvent trouver dans de tels moments une validation formelle de leur travail, mais le but est que la construction commune de la classe s'intègre — en leur donnant du sens — aux significations sociales déjà établies. L'authenticité de la démarche de chacun se mesure d'ailleurs souvent dans ces moments où la joie éclate chez les enfants quand ils découvrent la concordance de leur construction avec celle élaborée en société. Ils mesurent dans ces instants la valeur, le poids de ce qu'ils ont construit (Bassis, 1998, p. 145). Et, en même temps s'enracinent, se greffent à l'histoire humaine.

Les interventions magistrales sont réfléchies comme devant déclencher une véritable démarche de construction de savoirs, par conséquent comme pouvant faire vivre, dans les têtes, les situations d'impasse, l'inadéquation de concepts préalablement acquis, les tâtonnements, les ruptures, les destructions-constructions, les conceptualisations susceptibles de conduire à

la construction de nouveaux objets, de nouveaux modes de pensée (Bassis, H. 1982).

La gestion du discours s'organise alors autour de deux pôles. Le premier est l'objet culturel à faire construire. Le second est chaque élève à qui l'on s'adresse (qui est-il ? quels sont ses acquis ? son vécu ? ses représentations ? ses capacités de mise en relation, d'abstraction, de conceptualisation ?). Ce qui réclame de l'enseignant des compétences, des postulats, des attitudes proches de celles mise en oeuvre dans l'animation des situations de recherche.

7. LES MISES EN ŒUVRE À FONCTION DE CONTRÔLE

7.1 Un contrôle plus collectif de la gestion

La gestion collective des situations d'apprentissage a abouti à une nouvelle division des tâches. Cette responsabilité plus partagée de l'organisation du travail a fait passer les enseignantes par de véritables bilans implicites de leurs compétences personnelles qui ont, du même coup, mis à jour les fragilités, les images négatives de soi, les peurs de ne pas être à la hauteur. Une telle organisation a réclamé aussi de pouvoir rompre avec une certaine égalité coutumière des traitements (qui aboutit souvent à exiger un même nombre d'élèves par classe, un même matériel, une même grandeur des locaux, un même temps de pause). Les maîtres spécialistes d'une discipline ont été intégrés dans le travail en modules, ce qui a exigé un nouveau travail d'équipe et beaucoup de souplesse pour que s'adaptent les horaires des uns et des autres.

7.1.1 La gestion de l'espace et du matériel

Chaque groupe de base a un local qui est son port d'attache. Chaque classe est divisée en différentes zones qui sont toutes à gérer de manière différente : ateliers permanents, ateliers hebdomadaires, espace où les enfants travaillent avec leur plan de semaine, coin réunions et jeux. L'organisation de ces zones est placée sous la gestion des conseils de classe et d'école qui généralement nomment un responsable par zone au niveau des rangements. Chaque salle est utilisée aussi pour les modules, par conséquent par tous les enfants et les enseignants travaillant dans le même cycle. Les rangements de l'espace et du matériel sont donc importants et le mobilier gagne à être solide et léger : l'articulation groupe de base et modules dans un même lieu réclame de nombreux déménagements.

Pour les enseignants ayant eu l'habitude de fonctionner seuls dans leurs propres locaux, cette organisation de l'espace et du matériel est un des côtés astreignants de l'organisation. L'espace scolaire a d'ailleurs tendance à s'agrandir : les couloirs sont plus facilement occupés, les locaux inoccupés n'existent plus. De nouveaux espaces supplémentaires sont souhaités.

7.2 L'orientation des parcours

7.2.1 *La gestion du temps*

La gestion du temps du groupe de base se trouve sous la responsabilité de chaque enseignante et de ses élèves, alors que celle des modules est sous le contrôle de l'équipe d'enseignants qui négocie et décide des périodes de modules, de leurs successions et articulations, de leurs durées. Le flux des élèves d'un module à l'autre ne peut être prévu longtemps à l'avance : l'individualisation des parcours que cette organisation cherche à mettre en place exige de conserver cette souplesse.

Dans les modules, le temps des diverses étapes est planifié par les enseignants qui ont préparé collectivement la démarche. Le tempo des démarches est minutieusement prévu aussi : outre les étapes exigées par la construction des savoirs, sont réfléchies les étapes de centration et décentrations ; les temps d'affinement et de synthèse ; les moments de respiration et de tension.

Le temps didactique s'est individualisé, il n'est plus attribué par discipline. Cette gestion individuelle du temps est discutée entre enseignants, mais aussi dans les conseils de classe et d'école pour permettre aux élèves de prendre conscience du temps consacré aux apprentissages, de celui qu'ils prennent pour atteindre certains objectifs, réaliser certains projets, certaines activités.

7.2.2 *La gestion de la progression*

La régulation des parcours s'inscrit dans une « gestion à flux tendu » (Perrenoud, 1997), c'est-à-dire que « les régulations se font en fonction des objectifs, dans une tension entre le temps qui passe et les obstacles plus ou moins inattendus qui déjouent la programmation la plus réaliste ».

La clarification des objectifs-obstacles et le travail en modules (plusieurs regards) permet d'envisager une observation formative de l'avancée des élèves, favorisant des prises d'information plus riches. Chaque enfant possède un Journal de bord qui témoigne de son avancée dans le parcours par rapport aux objectifs-noyaux du cycle. Il contient aussi les inscriptions aux modules, un portfolio contenant les plans de travail hebdomadaires et des documents tests. Cet outil permet de visualiser les acquis, le cheminement effectué et à effectuer. Il est utilisé par les enseignants pour l'orientation des élèves vers les dispositifs (dans les modules ou dans les groupes de base) les mieux adaptés à leurs parcours. Ce carnet de bord permet aussi aux élèves de faire l'apprentissage d'une observation formatrice de leur parcours. Il est enfin un moyen d'information pour les parents et sert de base d'échanges lors des rencontres avec les familles pour lesquelles un effort particulier est fait pour accroître la lisibilité des composantes de l'apprentissage.

Le modèle « autosocioconstructiviste » de l'apprentissage pousse les enseignantes à placer la construction des savoirs au service de la construction des élèves en tant que personnes et non au service des seuls apprenants. Cette précision est donnée pour insister sur le fait que les enseignantes en contrôlant la progression des élèves tentent aussi de penser la distance entre le rôle qu'elles assignent aux enfants — le métier d'élève qu'elles leur font exercer — et ce que ces derniers en font. Nous avons vu que l'école tente, à l'intérieur des groupes de base comme dans les modules, de contrôler le sens que prennent les savoirs, l'école, le travail scolaire, les situations d'apprentissage et leurs rituels à travers l'exercice de ce nouveau métier d'élève imposé. Cette pratique de la réflexion sur les apprentissages avec les élèves est un des outils de contrôle de la progression des élèves les plus précieux.

8. LES MOTIFS ET MOBILES DE LA GESTION ACTUELLE

Quels sont les mobiles qui ont fait persévérer l'équipe dans la rénovation de la gestion des apprentissages ? Traiter cette question c'est tenter de comprendre le dessous des cartes de la gestion du travail scolaire.

Notons d'emblée que si Léontiev utilise le terme de motif pour parler de ce qui soutient et incite l'activité, Charlot, Bautier, Rochex (1992), et Bernardin (1997) lui préfèrent celui de mobile, qui renvoie plus au ressort interne (en partie inconscient), qu'à la fluctuance des motivations qui agiraient le sujet de l'extérieur. J'emploierai pour ma part le terme de motif pour parler des pressions d'accomplissement venues clairement des prescriptions de l'institution, et celui de mobile pour ce qui incite à l'action et a trait à l'histoire de vie des enseignants, ou l'histoire de la gestion du travail par l'équipe enseignante en question. Tout en sachant que si les motifs finissent par faire agir, c'est qu'ils sont devenus à leur tour des mobiles dirigeant l'action, dans des cheminements qui ne sont pas forcément ceux envisagés par l'institution.

8.1 Des motifs institutionnels qui deviennent mobiles

Les pressions institutionnelles, celles de la rénovation, étaient fortes pour que les enseignantes s'intéressent à la question des apprentissages. La particularité de cette pression était d'être devenue, ici, des mobiles plus que des motifs vu l'engagement volontaire de l'équipe à faire partie des écoles en innovation.

8.1.1 *Être payés pour bousculer le système*

Remplir son contrat, exercer son métier, recevoir son salaire équivalaient à l'obligation de chercher, inventer, créer une nouvelle organisation et gestion du travail scolaire. La politique éducative agissait finalement toujours très fortement sur les enseignantes, mais par une entrée complètement nou-

velle qui permettait aux acteurs d'être reconnus, ou au moins — pour rester prudent — de se croire reconnus. Quoi qu'il en soit, une partie du balisage incitatif habituellement ressenti comme pesant et rigide était tombé, puisqu'il était justement remis en question par le constat officiel de sa non pertinence. Tout pouvait être réellement repensé par les enseignants et c'était une première. Un système de franchises libérait les écoles en innovation des contraintes habituelles de l'institution et favorisait l'invention d'une autre gestion du travail.

8.1.2 *Le dynamisme d'une équipe de recherche*

Les personnes ressources habituelles, amis critiques, collègues qui consolent, rassurent, conseillent, font part de leurs découvertes et de leurs expériences, sont des personnes qui influent souvent la gestion de classe en solitaire. Ici le cercle de regards extérieurs était élargi. L'invention, la création d'une nouvelle gestion du travail se nourrissait des recherches et des expériences de divers acteurs. L'obligation de (se) rendre compte, de théoriser leur gestion de classe et d'école, supposait une pensée dialectique entre la logique de l'effectuation (face matérielle de l'activité) et celle de la compréhension (face conceptuelle de l'activité). Les enseignants agissaient ainsi dans une démarche de construction de savoirs professionnels très mobilisatrice.

8.1.3 *Une culture de l'innovation*

Certaines cultures d'établissement poussent à l'innovation, à la création, parfois à l'activisme (Gather Thurler, 1996). D'autres à la reproduction de mêmes coutumes gestionnaires (Balacheff, 1987), marquée par l'habitus (Bourdieu, 1966 ; Perrenoud, 1997a). La culture de l'innovation qui poussait ici à agir avait comme moteur un paradoxe. D'un côté les enseignantes agissaient avec un dynamisme proche du militantisme (vu qu'il y avait engagement des acteurs dans une même lutte contre un système scolaire reconnu comme provoquant l'échec des élèves). D'un autre côté, elles conservaient une retenue à ne pas s'emballer. Cette lucidité acquise par l'analyse des expériences ultérieures, qui montrait que chacune faisait partie du système qui avait échoué précédemment, était entretenue par un cadrage du groupe de recherche et d'innovation (GRI) et du groupe de pilotage de la rénovation (GPR) qui rappelaient régulièrement, à travers les délais annoncés de l'expérimentation, non pas des règles à appliquer, mais les actions concrètes à inventer et réaliser. Ce qui empêchait de s'installer dans l'unique utopie. Et c'est bien la tension contenue dans ce paradoxe qui mobilisait l'équipe sur l'action, la réflexion en actes et les actes en réflexion transformant, petit à petit, la gestion individuelle du travail en une co-gestion changeant la dynamique de l'établissement (Gather Thurler & Perrenoud, 1990 ; Gather Thurler, 1992, 1993, 1994 a, b, 1996 a, b).

8.2 Un modèle de l'apprentissage devenu mobile

Certaines méthodes et moyens d'enseignement sont des tremplins qui donnent envie de modifier certains aspects de la gestion du travail. Ces moyens peuvent pourtant devenir rails ou prêts-à-porter coupés des buts et mobiles qui les ont sous-tendus. Cependant, comme le souligne Serge Terwagne dans cet ouvrage même, les stratégies d'enseignement ne se modifient que si les enseignants ont l'occasion d'en pratiquer de nouvelles et d'en percevoir l'intérêt. Ce qui réclame un étayage approprié. De nouveaux moyens d'enseignement influençaient la gestion de classe de cette équipe puisqu'elle plongeait dans le co-pillage de situations d'enseignement. L'équipe ne cherchait pourtant pas à suivre ainsi une mode ni à recourir à des outils sortis d'une vulgate des pédagogies actives ou des théories dominantes des sciences de l'éducation. Les enseignantes étaient en recherche de situations pour comprendre les gestes de création et d'animation susceptibles de correspondre à une certaine conception de l'apprentissage qui se mettait à guider la gestion du travail.

La copie de situations est à voir ici comme recherche active de cohérence et de compétences professionnelles encore mal connues, peu théorisées. Sans réinventer la roue, les enseignantes étaient bien, dans ces moments de recherche de dispositifs, ces praticiennes réfléchies dont parle Philippe Perrenoud dans le cadre de ses travaux sur la professionnalisation du métier d'enseignant (1996, 1997b). Elles tentaient de fonder *leur action sur une culture scientifique et la connaissance de travaux de recherche aussi bien que sur des savoirs professionnels collectivement capitalisés* (1997a, p. 167). Et c'est bien ce professionnalisme qui les mobilisait sur des pratiques de références.

8.2.1 Des mythes...

Le fait que ce modèle de l'apprentissage nécessite l'échange, le débat d'idée, la collaboration, la solidarité dans la construction même des significations sociales des savoirs, a grandement participé à son attrait pour l'équipe. La représentation d'une construction des savoirs, devenue à la fois plus-value de culture personnelle et ciment social, permet d'espérer la mise en oeuvre d'un but partagé aujourd'hui par le plus grand nombre : allier contrat didactique et social pour redonner du sens à l'école (Astolfi, Peterfalvi & Vérin, 1998 ; Dévelay, 1996 ; Meirieu, 1995 ; Perrenoud, 1994 ; Rey, 1998). Le modèle de l'apprentissage s'est trouvé en harmonie avec les aspirations de l'équipe.

8.2.2 Un pari pour un défi

La façon moderne de vivre avec nos idées, écrit Morin (1998), est d'être conscients que nous parions sur elles dans la mesure où nous nous trouvons dans un monde d'incertitudes et où nous pouvons obtenir des résultats contraires à ceux que nous souhaitons. Les enseignantes demeuraient lucides : ces valeurs-mythes n'étaient bien pour elles que des paris. Certes

auxquels elles tenaient. Mais que des paris tout de même. La lutte manquée contre l'échec scolaire laissait des traces et rendait prudent. La rénovation genevoise ne leur avait pas été présentée en terme de panacée, mais de défi. Un concept qui avait révélé d'emblée la part d'incertitude admise par l'institution. Le modèle d'apprentissage et les valeurs qu'il semblait pouvoir servir n'avait pas de peine, dans ce contexte, à devenir un pari à tenter pour relever le défi accepté.

Le concept de pari est à comprendre ici dans le sens où l'a employé Pascal pour sa religion, où l'emploie aujourd'hui Morin pour toutes les croyances et idées dans lesquelles nous avons la foi, et Perrenoud (1997 b) lorsqu'il déclare que toute réforme est un pari à assumer solidairement. L'idée de pari permet d'agir, sans cesser d'être possédés par nos idées, tout en sachant que celles-ci sont à contrôler, à vérifier et, le cas échéant, à abandonner. Pari et défi, cette paire de concepts qui permettent d'allier valeurs et doutes, actions et réflexions, enthousiasme de l'aventure et réussite non garantie a probablement incité à la prise de risque. Donc à l'aventure toujours mobilisatrice.

8.3 Et les élèves ?

Les élèves et leurs apprentissages ont été au centre des réflexions des enseignants dans cette modification de la gestion du travail. Leurs apprentissages réalisés lors des premières démarches, comme leurs réactions à propos du nouveau dispositif (module) et des modes d'apprentissage développés dans l'école, ont été décisifs quant à la mobilisation continue des enseignants sur cette expérience de changement. Il est indéniable que, tant dans le groupe de base que dans les modules, les enfants en exerçant le nouveau métier d'élève qu'on leur attribue (constructeur de leur bagage culturel et de leur personne) sont en train d'influencer le nouveau métier d'enseignant pratiqué et, par conséquent, la gestion du travail scolaire. Ils ont maintenant, plus qu'avant, leur mot à dire concernant les situations d'apprentissages. Ils parlent de ce qu'ils vivent, de ce qu'ils apprennent, des rapports aux savoirs construits, du sens qu'ils donnent aux objets culturels construits. Tout un pan du métier d'élève — celui qui concerne l'apprentissage — apparaît. Nul ne sait les effets que cette apparition va avoir, dans le long terme, sur la gestion du travail scolaire. Aujourd'hui cette ouverture incite les enseignantes à gérer le travail dans le sens proposé par le modèle « auto-socio-constructiviste » des savoirs. Jusqu'à quand ?

9. CONCLUSION

La gestion de classe de chaque enseignant a une histoire dont les motifs et mobiles actuels cachent des buts, des mises en oeuvre et d'autres mobiles qui les ont fait naître. La vie de la gestion du travail scolaire aura toujours quelques longueurs d'avance sur ceux qui prétendent la décrire pour mieux la comprendre.

La gestion du travail scolaire présentée ici dans une phase d'innovation, ne devrait pas occulter que toute gestion du travail dans ses temps les plus paisibles est toujours un processus caractérisé par des transformations constantes et qui évolue à travers plusieurs niveaux de régulation repérés par des chercheurs comme Léontiev (1975) et Clot (1995). Même l'immobilisme apparent d'une gestion du travail naît de ces différents niveaux de régulation que Bernardin présente en ces termes (1997, p. 19) :

Le premier niveau est celui de l'efficacité, définie par le rapport établi par les acteurs entre le but et le résultat, ce qui va permettre la régulation non seulement après, mais aussi en cours d'activité (ainsi abandonne-t-on tel moyen lorsqu'il ne produit pas l'effet escompté, pour essayer autre chose ou au contraire le conserve-t-on). Un deuxième niveau juge du rapport entre les moyens utilisés et le but auquel parvenir, donc évalue l'efficience, c'est-à-dire le degré d'optimisation des efforts déployés au regard du but à atteindre (si je peux réaliser mon but avec un moindre effort, j'ai tendance à privilégier le principe d'économie). Le troisième niveau de régulation est celui du sens, rapport entre les buts et les mobiles, donc entre le versant objectif de l'activité (jaugeable concrètement du point de vue de son efficacité et de son efficience) et son versant subjectif (les mobiles du sujet, liés à son identité, son histoire personnelle, son rapport au monde, initiateurs de l'activité).

Le dernier niveau du sens est essentiel. Philippe Perrenoud (1994, 1997) et d'autres ont montré combien à l'école, pour les élèves, la construction du sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages est difficile, mais aussi comment elle peut être facilitée en laissant à l'apprenant un espace d'initiative, d'autonomie, de négociation, d'indécision, de rêve. L'expérience décrite ci-dessus montre qu'il en est de même pour les enseignants. Si la gestion du travail scolaire a pu être, ici, prise en main par des praticiennes réflexives, n'est-ce pas parce que l'équipe a pu agir dans un espace d'initiative, d'autonomie, de négociation, d'indécision et de rêve ? Un espace à conserver précieusement pour tenter de mesurer en finesse les effets de la gestion du travail scolaire sur les apprentissages des élèves. Pouvoir reconnaître, sereinement, que rien n'est jamais gagné à l'avance à l'école, est essentiel pour que les paris en matière de gestion du travail scolaire ne deviennent pas des dogmes. Mais aussi, pour ne pas se laisser décourager par ceux qui, tout en reconnaissant que la gestion de classe constitue quelque chose d'insaisissable pour le chercheur, invitent les enseignants, même sans le vouloir, à un retour à des gestions du travail scolaire qui n'ont, en tous les cas, pas prouvé leur efficacité dans la lutte contre l'échec scolaire.

Pertinence des routines d'organisation en gestion de classe et en formation initiale

France LACOURSE
Université de sherbrooke

Si la gestion de classe est « l'ensemble des actions — des interactions et des rétroactions qu'elles suscitent — qu'un enseignant ou enseignante conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves de la classe afin de les engager, les soutenir, les guider et les faire progresser dans leurs apprentissages et leur développement » (1995, p. 7), comme le propose le Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.), comment apprendre ce savoir professionnel quand on est stagiaire ? Or, les stagiaires à l'entrée dans la profession manquent de repères (Dussaussois, 1997, p. 205) et se trouvent à construire ce répertoire du savoir professionnel dans l'action. Nous supposons qu'ils doivent réfléchir sur leur action en soumettant des questions à leurs mentors, leurs pairs et en retournant à des théories étudiées dans leurs cours. Ces praticiens réfléchis nous intéressent, compte tenu d'une de nos préoccupations de coordonnatrice des stages au secondaire. Cette préoccupation concerne la « discipline de classe » ou l'ordre relatif à maintenir dans une visée d'une meilleure qualité de l'arti-

culatation du processus enseignement/apprentissage, car c'est le problème le plus souvent cité par les stagiaires, d'après Veenman (1984). Nous voulons examiner en particulier ces routines d'organisation. Ce n'est pas la panacée à tous les problèmes en gestion de classe, mais nous croyons que l'analyse et la compréhension de cet organisateur contribuera à la construction du savoir professionnel des stagiaires.

L'enseignement des routines aux stagiaires en enseignement au secondaire semble utile et nécessaire selon Kagan (1992). L'auteur avance dans sa revue de 40 études liées au paradigme *apprendre à enseigner*, dont 27 relatives au processus d'apprentissage des stagiaires, que sans une bonne formation au niveau des routines d'organisation interactives, la gestion de classe risque de poser des difficultés. Ces difficultés se traduisent en général dans une moindre qualité du climat de classe, une moindre qualité du contrôle du temps et des comportements, pour une moindre qualité de l'articulation du processus enseignement/apprentissage et un sentiment d'incompétence chez des stagiaires. Ce sentiment les conduit vers l'éloignement de la profession.

D'un point de vue pédagogique, les routines sont un organisateur de la gestion de classe et peuvent contribuer à la qualité de l'apprentissage des élèves, comme le relève Weil-Barais quand elle aborde dans ce volume la pré-occupation didactique des routines conversationnelles. Comme elle, nous croyons que l'importance des interactions de l'enseignant avec les élèves sont jusqu'à présent restées un peu dans l'ombre. Les routines servent de point d'appui au discours et aux interactions des situations quotidiennes en classe. Elles font référence à des pratiques sociales contextualisées et, comme l'argumentent Altrichter, Posh et Somehk (1993, p. 204) en citant Bromme (1985, p. 185-189), les routines dans le système-classe n'indiquent pas un manque de connaissances théoriques, mais plutôt une qualité spécifique de la connaissance organisationnelle, une condensation de tâches reliées aux connaissances pratiques du savoir professionnel, duquel émergent des concepts de perception d'un problème, des informations sur les conditions nécessaires aux solutions et puis les étapes de solution du problème rencontré dans le processus enseignement/apprentissage. Ceci signifie que les stagiaires sont responsables d'améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage et doivent porter un jugement professionnel dans-et-sur-leur action dans les situations d'indétermination.

En fait, ce rapport au comment faire les choses tisse graduellement un sentiment de sécurité, de contrôle et d'appropriation du métier pour les stagiaires et permet le développement de l'identité professionnelle. La problématique de notre projet se rapporte donc à *la nature des routines d'organisation chez des stagiaires au secondaire et en quoi le sens attribué contribue à la structuration du savoir professionnel en gestion de classe*. Nous sommes d'avis que nous devons connaître le rapport actuel des stagiaires au concept des routines d'organisation pour comprendre comment ils structurent leurs routines afin d'atteindre la cohérence avec leur visée éducative en gestion de classe. Nous disons que c'est s'intéresser à l'anatomie de la

vie quotidienne des stagiaires dans la classe d'un autre. Autrement dit, c'est s'intéresser au savoir professionnel que les stagiaires au secondaire ont développé dans leur pratique quotidienne. Du point de vue pédagogique, c'est nouveau et prometteur d'analyser les routines d'organisation en formation initiale.

Nous poursuivons ce texte en abordant premièrement la définition du concept de routines en terme d'hypothèse que vont éclairer trois positions conceptuelles, à savoir la psychologie cognitive, la psychologie du travail et la structuration sociale, deuxièmement nous mettrons en éclairage la pertinence, la valeur et les limites du concept, et troisièmement comment observer les routines.

1. LE CONCEPT DE ROUTINES SELON DIVERS CADRES CONCEPTUELS

Derrière la scène du système-classe, les stagiaires doivent garder le cap sur l'objectif d'amélioration. Ils doivent aussi réfléchir sur leur philosophie de l'éducation et les processus d'enseignement dans le but d'atteindre une cohérence d'actions pour apporter l'aide nécessaire aux élèves pour l'actualisation maximale de leur potentiel. Par exemple des consignes claires sur comment bien écouter lors du discours oral peuvent être installées pour faire porter attention aux éléments structuraux de l'information et au but de l'activité. Sur ce, Tochon (1997, p. 11) mentionne que le travail sur les consignes est fondamental si nous voulons rendre l'écoute fonctionnelle chez les élèves. Si les stagiaires s'aperçoivent de l'intérêt de pratiquer avec les élèves des routines liées aux consignes pour faciliter la compréhension de la réalisation des activités d'apprentissage seuls, en collectif, en petits groupes ou en cercles coopératifs, ils modifieront leurs stratégies d'enseignement. À cet égard Terwagne dans ce volume avance que les enseignants, et nous ajoutons les stagiaires au secondaire, n'ont aucune raison de modifier leurs stratégies d'enseignement tant que nous ne leur en proposons pas d'autres, qu'ils n'ont pas l'occasion de pratiquer de nouvelles stratégies avec étayage approprié et qu'ils ne découvrent pas l'intérêt de cette pratique.

Une des composantes structurantes de la compétence en gestion de classe, c'est les routines d'organisation selon les conclusions de Altrichter et *al.* (1993), Jones (1996), Kagan (1992) Leinhardt et *al.* (1987) Wang, Haertel et Walberg (1993). Nous savons que celles-ci sont développées par les enseignants experts à un niveau de complexité élevé pour faciliter l'articulation du processus enseignement/apprentissage dans leurs classes. Néanmoins, bien que les recherches en enseignement démontrent la pertinence d'enseigner aux stagiaires les routines, les écrits présentent des données insatisfaisantes quant au contenu de la formation souhaitée et sur le potentiel social du concept pour construire un savoir professionnel en gestion de classe. Il importe alors d'examiner la définition du concept de routines en termes d'hypothèse que vont éclairer entre autres, un point de vue pédagogique et trois cadres

conceptuels, à savoir la psychologie cognitive, la psychologie du travail et la structuration sociale pour comprendre l'ampleur du concept et comment s'opère la structuration de routines dans différents contextes.

1.1 Hypothèse sur le concept de routines du point de vue pédagogique

Nous examinons d'abord les composantes de la vie en commun et divers termes liés au concept de routines, puis une hypothèse du concept sera soumise, laquelle conduira vers le style de contrôle interactionniste en gestion de classe et nous conclurons sur la construction sociale complexe des routines pour ouvrir ensuite sur les autres cadres conceptuels. La vie en commun suppose des règles de conduites ritualisées afin de stabiliser les relations interpersonnelles dans un contexte d'indétermination. Sans régularité dans les comportements, les actions humaines imprévisibles et chaotiques ne pourraient se coordonner entre elles (Dortier, 1998, p. 21). Nous disons que le début et la fin de chaque activité d'enseignement et d'apprentissage, incluant les transitions, constituent des procédures coutumières pour les stagiaires au secondaire et, par voie de conséquence, pour les élèves. La socialisation scolaire est construite depuis l'entrée à l'école, l'habitude du fonctionnement scolaire est donc ancrée dans les moeurs des acteurs sociaux avec quelques variations de procédures selon le contexte scolaire local, la personnalité de la personne stagiaire et des élèves en co-présence. Nous pouvons dire qu'il existe une culture partagée dans le système-classe.

Nous estimons que les règles ou procédures ou habitudes (mots synonymes) sur lesquels les individus d'un groupe s'entendent, pour faire du sens commun dans-et-sur-les actions quotidiennes, doivent faire partie de l'élaboration du concept de routines. Le rituel est significatif d'actions répétées quotidiennement par une personne seule dans l'exercice d'une activité de réflexion ou non. Un représentant en charge d'une communauté lors d'événements religieux, éducatifs et socio-culturels exerce sa fonction à partir du rituel culturel. Le terme coutumier est évocateur de tradition, usage et moeurs d'une communauté et repose sur un ensemble de règles convenues depuis longtemps dans cette culture. L'expression selon « les us et coutumes » rappelle la logique de l'habitude de faire les choses de façon tacite selon l'usage culturel. Il paraît impératif d'explorer en profondeur le sens du concept compte tenu du fait que le terme existe depuis longtemps mais reste imprécis dans l'étude des faits pédagogiques. Selon Tochon (1989b), « le fait pédagogique concerne l'organisation de la relation sociale aux connaissances et la gestion du groupe-classe ». Il représente, soit un organisateur structurant l'articulation du processus enseignement/apprentissage et les interactions dans le système-classe, soit une pratique qu'il faut éviter pour certains, parce qu'elle se réfère à des techniques de gestion automatisées. Les routines en éducation sont parfois considérées inférieures aux actions conscientes, planifiées et créatives (Altrichter & *al.*, 1993, p. 204). C'est pourquoi le concept de

routines nous apparaît plus complexe qu'il peut sembler à première vue et qu'il faut camper son véritable sens pédagogique. Les termes rituel et coutumier sont des métaphores utiles pour l'englober.

En nous inspirant de Altrichter et *al.* (1993), du C.S.E. (1995), de Leinhardt et *al.* (1987), ainsi que des termes « rituel » et « coutumier » nous proposons la définition suivante de routines d'organisation en gestion de classe : la manière habituelle de faire quelque chose selon l'usage social d'un ensemble de règles et procédures coutumières. Dans l'élaboration de la culture partagée du système-classe, le sens est convenu et structuré dans les actions pour atteindre un enseignement fluide, un apprentissage de qualité et un ordre relatif. Un enseignement fluide signifie en continuité, sans interruptions constantes. La définition clarifie la composition des routines, soit un ensemble de règles et de procédures coutumières, explique la façon dont elles sont mises en œuvre, soit la manière habituelle de faire quelque chose seul ou ensemble selon une certaine médiation, et précise les conséquences positives de celles-ci dans le système-classe. Le sens retenu est celui du rituel réfléchi qui donne du sens à l'action individuelle dans la culture partagée du système-classe. Il passe par l'intériorisation du sujet.

Cette hypothèse conduit vers le dispositif de l'enseignement interactif, lequel mène au style de contrôle interactionniste en gestion de classe (Burden, 1995, p. 37). C'est-à-dire la manière pour les stagiaires au secondaire d'installer, de maintenir et rétablir l'ordre relatif dans le système-classe sur un continuum de contrôle se situant entre l'autonomie et la dépendance de l'élève par rapport à l'enseignant. Une interdépendance existe alors et l'élève peut se discipliner à l'aide du groupe et de son environnement par conscientisation et coopération. Nous sommes dans le courant de la pédagogie démocratique (Glasser, 1969, 1986, 1993). Ici, la résonance avec la zone de proche développement dont parle Terwagne (dans ce volume) en s'inspirant de Vygotsky (1985) paraît semblable. En ce sens que l'élève peut réaliser des apprentissages sociaux de comportements et connaissances tout d'abord avec l'aide d'un ou plusieurs tuteurs (adulte et pairs), « comme prélude à l'intériorisation et à l'appropriation personnelle ». Les stagiaires peuvent découvrir des retombées professionnelles plaisantes lors de l'installation et la structuration des routines d'organisation. L'organisation, selon Nault (1998, p. 51), renvoie à « une activité qui consiste à identifier et à mettre en place un mode de fonctionnement des plus efficaces, pour accomplir le travail à faire, tout en répondant aux besoins et aptitudes des élèves, de façon à ce que ces derniers demeurent assidus au travail sans perte de temps. » Les stagiaires peuvent ainsi rencontrer leur fonction professionnelle de faire apprendre et de maintenir un ordre relatif, pour atteindre la cohérence dans la situation sociale.

Le concept de routines en éducation, c'est une construction sociale élaborée (Giddens, 1987) qui donne un sens non banal à l'action des acteurs et se réfère à une qualité spécifique de la connaissance organisationnelle. Par exemple, Carter (1990) rapporte que Kounin en 1970 démontre dans une recherche dite écologique (un travail fait à partir de 250 vidéoscopiques de

leçons) que les enseignants, à partir de quatre actions spécifiques à la connaissance organisationnelle (hypersensitivité, chevauchement, centration du groupe et mobilité) obtiennent l'assiduité au travail des élèves sans perte de temps. L'auteur insiste alors sur le fait que ces actions sont cognitivement complexes puisqu'elles interpellent en concomitance la perception et l'attention partagée de l'enseignant. La perception relève ce qui est typique ou atypique des situations de classe et conduit vers une intervention ou non. Autrement dit, la perception décode les situations. Dans le cas où la routine d'organisation n'atteint pas l'objectif visé et qu'il y a perte de temps, il faut questionner s'il vaut la peine de la maintenir. La manière de faire d'un enseignant et son effet sur les élèves n'est pas en soi une routine pour le groupe. Enfin, nous savons que définir est un exercice cognitif complexe. Il nous reste donc à éclairer l'hypothèse à l'aide d'autres théories.

1.2 Le cadre de la psychologie cognitive selon l'approche par compétences

D'abord une définition du terme *schèmes d'actions* et une composante de l'approche par compétences seront analysées, puis nous aborderons les fonctions des routines dans ce cadre, pour terminer sur la contribution des notions au concept de routines. La psychologie cognitive propose, en traitant le domaine des compétences, une explication de l'objet du concept de routines au moyen de la notion de *schèmes*. Cette notion a été empruntée par Piaget à Kant. Aussi, parmi les formateurs-chercheurs contemporains certains traitent des *schèmes d'actions*. Entre autres, Vergnaud (1995) en parle comme « [...] une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données » (p. 11). Il y a aussi Perrenoud (1996) qui se situe dans la foulée de Piaget et qui indique que les actions ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Il argue que les actions « se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent. » (p. 182). Toujours en s'inspirant de Piaget, Leinhardt et *al.* (1987) nomment *schèmes d'actions* ce qui dans une action est transposable ou généralisable dans une autre situation, en somme, ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions de la même action. Ces définitions semblent aider à rendre compte de l'action, du transfert des connaissances, notamment de comparer les conduites efficaces et les autres, ce qui peut faciliter l'analyse de la pratique.

La notion *schèmes d'actions* contribue à la construction du concept de routines parce que les connaissances sur les règles et procédures organisationnelles du système-classe, incluses dans des schèmes, permettent de gérer plusieurs informations simultanément en mémoire de travail, dans un contexte d'indétermination, pour la réutilisation judicieuse des connaissances sélectionnées. Ceci nous oriente vers le savoir professionnel, par opposition, à l'agir technique, et renvoie, en ce sens, comme le mentionne Desgagné (1995,

p. 91) « à la part d'autonomie de jugement que requiert une pratique conçue comme un enchevêtrement de situations complexes... ». Cette autonomie de jugement en action est difficile à articuler pour les stagiaires au secondaire, car le répertoire de schèmes est à construire dans la mémoire à long terme à partir des situations vécues dans la pratique et ils possèdent peu de vécu. Enfin, dans la perspective de l'articulation et l'analyse des compétences, la catégorisation des routines selon leurs fonctions est aidante. Selon Leinhardt et *al.* (1987, p. 143) et Nault (1998, p. 52), les routines sont les assises de l'organisation des activités d'apprentissage, l'étape intermédiaire entre la planification et l'action. Le tableau 1 s'inspire du modèle de Nault (*Ibid.*) et présente trois types de routines avec leurs caractéristiques.

TABLEAU 1

Les types de routines et leurs caractéristiques.

ROUTINES	CARACTÉRISTIQUES
1. Routines de socialisation	Elles offrent une infrastructure qui définit le fonctionnement général du stagiaire avec le groupe-d'élèves.
2. Routines de soutien	Elles concernent l'organisation didactique et matérielle. Le stagiaire précise le comportement en vue de la réalisation des tâches d'apprentissage.
3. Routines de communication	Elles régulent les interactions et définissent les comportements verbaux et non verbaux durant les divers types d'échanges maître-élèves, élèves-maître et élèves-élèves.

Si les routines de socialisation sont lacunaires (façon de ranger le sac d'école, l'entretien du local, la session de chuchotements), un sentiment de désordre ou d'indiscipline apparaît. Si les routines de soutien didactique et matériel sont absentes (circulation des travaux ; matériel à utiliser soit crayons, fiches ou manuels ; espace à utiliser, tableau, bureau du professeur), c'est comme si la personne enseignante n'était pas dans le mouvement de l'action. Quant aux routines de communication (lever la main, écouter, répondre, bonifier une réponse), un écueil dans l'établissement de ces routines conduit à l'impression que la personne enseignante se parle à elle-même ou que les élèves n'écoutent pas. Les conséquences négatives de l'absence de routines sur la fonction enseignante sont évidentes à plusieurs niveaux.

Il importe toutefois de ne pas perdre de vue que la notion de *schèmes d'actions* s'apparente à notre avis au type de compétences de reproduction, car l'individu utilise un agencement connu de sous-procédures. Ce qui peut entraîner une certaine rigidité dans les résolutions de problèmes et des tendances conservatrices lourdes, ce qui concourent à ce que le processus

d'enseignement ne change que lentement. Dans la perspective où nous recherchons une action réfléchie, cette approche cognitive nous laisse hésitante. Néanmoins, le courant contribue à notre objet en identifiant les grandes catégories des routines d'enseignement par rapport à leur fonction et par voie de conséquence contribue à la structuration du savoir professionnel des stagiaires. C'est une information utile à l'analyse des données à venir. De plus, les fonctions sont par inférence liées aux comportements indicateurs des stagiaires pour maintenir l'engagement des élèves dans la tâche.

1.3 L'approche ergonomique soit l'optimisation des processus pédagogiques

Nous étayerons d'abord comment il est possible d'optimiser certains processus pédagogiques, puis nous distinguerons les fonctions des routines dans ce cadre, pour ensuite mettre en éclairage la contribution de cette approche à notre préoccupation. La théorie de la psychologie du travail selon l'approche ergonomique scolaire et éducative est une méthode qui se propose d'optimiser l'ensemble des processus pédagogiques ; son objet est constitué à la fois par les rapports au travail de l'élève et de l'enseignement, par l'équipement et le matériel utilisé, par le milieu écologique, mais aussi par les conditions socio-temporelles dans lesquelles les projets éducatifs se déroulent (Danvers, 1992, p. 108). Elle oeuvre aux niveaux micro et macro du système. Comme il est maintenant acquis que l'enseignement est une activité structurée, cyclique et elliptique (exposé magistral ou exposé interactif, travail en petits groupes, correction des devoirs, discussion collective, transitions, tâche d'apprentissage individuel, exercices, etc...), les stagiaires au secondaire peuvent être considérés comme des organisateurs des événements d'enseignement. Compte tenu du fait que des séquences de leçons reviennent à échéances régulières scander le discours de l'intervention pédagogique, ce caractère répétitif conduit vers l'installation de routines dès les premières rencontres avec les élèves (Durand, 1996, p. 95). Les stagiaires peuvent devenir proactifs en prévoyant l'imprévisible. De cette perspective émerge une base de l'enseignement vue comme des séquences d'actions fortement structurées et automatisées susceptibles de se reproduire avec peu de variations. Malgré ce qui vient d'être dit, nous pouvons avancer avec Durand que la classe est un milieu jamais complètement stable et prévisible, ni totalement instable et imprévisible. Néanmoins, ces routines qui se déroulent comme des automatismes font en sorte que les ressources attentionnelles de la personne enseignante sont peu sollicitées et son système de traitement de l'information est disponible pour d'autres tâches comme le diagnostic des difficultés d'apprentissage des élèves ou l'élaboration de solutions à un problème (un sujet qui intéresse grandement la recherche en éducation). Nault (1998, p. 53) en parle comme la *routinisation* des activités qui permet aux stagiaires de consacrer beaucoup plus de temps aux prises de décisions relatives aux imprévus ainsi

qu'au développement de moyens innovateurs pour communiquer un contenu académique qui varie constamment.

De plus, Durand (1996) mentionne que « chez les enseignants novices, ces routines ne sont pas en place, et de leur aveu même, la conduite de l'enseignement est fatigante [...] » (p. 96), en comparaison, les experts, eux, ont développé un répertoire de routines associées à un pronostic de succès élevé, ce qui a pour effet d'éviter cette fatigue professionnelle. Enfin, la psychologie du travail semble apporter une compréhension intéressante au regard du processus-produit et au niveau de la catégorisation des routines selon leur fonction. Durand (*Ibid.*, p. 97) présente quatre catégories qui rejoignent sensiblement celles nommées précédemment :

1. maintien de l'ordre et de la discipline ;
2. obtention d'un engagement des élèves dans les tâches et le travail scolaire ;
3. optimisation des échanges maître-élèves ;
4. amélioration de l'efficacité du travail.

Toutefois, toujours selon l'approche ergonomique, il existe à nos yeux et à ceux de l'auteur, une contrepartie plus négative aux routines installées comme des automatismes en début d'année et retrouvées inchangées lors de l'observation de la classe plusieurs mois plus tard, c'est celle de la sclérose. L'auteur en parle comme d'un fonctionnement routinier qui peut conduire l'acteur à toujours faire la même chose sans tenir compte du contexte pour des questions d'économie d'énergie et d'efficacité satisfaisante, alors que de nouvelles procédures nécessitent un effort de conception et d'installation dont l'efficacité est incertaine. Il avance que cet aspect constitue une question de fond relative à l'innovation pédagogique ou didactique et à une résistance aux propositions de changement de la part de plusieurs personnes enseignantes et stagiaires.

En somme, l'approche ergonomique doit rendre les élèves efficaces et productifs pour optimiser le rendement scolaire. Cette orientation semble toutefois mener dans plusieurs cas à la sclérose des routines et par voie de conséquence à moyen terme au désengagement des élèves et de la personne enseignante, lequel peut se traduire par un plus haut taux d'absentéisme. L'effet pervers détourne donc de la richesse des intentions du départ. Nous retenons du courant que le contexte de classe laisse une empreinte visible sur les performances académiques des élèves, idée qui contribue à notre objet ainsi que la dimension temps du modèle d'organisation, car elle implique une analyse réflexive des choix faits dans-et-sur-l'action. Enfin, cette perspective nourrit le concept de routines d'organisation parce qu'elle le catégorise, puis expose un espace cognitif à orienter vers l'articulation des processus enseignement/apprentissage dans des situations d'indétermination, ce qui nous conduit vers la structuration du savoir professionnel.

1.4 Le cadre de la théorie de la structuration sociale selon Giddens

D'une part, la notion de la structuration sociale sera précisée au travers du concept de *routinisation*, et, d'autre part, celles de la réflexivité, de la compétence et de la contribution du contexte à la construction du savoir professionnel. Premièrement, Giddens estime que le concept central de la théorie de la structuration est celui de la *routinisation*, gouverné par le concept de routines. Selon l'auteur, le concept de *routinisation* est essentiel aux mécanismes psychologiques qui assurent le maintien d'un sentiment de confiance, une sorte de sécurité dans les activités quotidiennes de la vie sociale, entre autres, à l'école. Il est de premier chef pour Giddens (*Ibid.*, p. 33) d'installer et de maintenir des routines dans les rencontres interactives de la vie sociale : la routine étant, pour lui, tout ce qui est accompli de façon habituelle et selon le sens commun. Il nous amène vers une perspective de recherche ethnométhodologique qui permet d'aborder le savoir d'expérience ou le savoir professionnel à partir de la pratique de tous les jours. Ceci parce qu'il considère *à priori* les acteurs sociaux comme des acteurs compétents. Selon lui, et dans le sens ethnométhodologique, être compétent c'est être capable de maîtriser et d'utiliser divers gestes au bon moment, c'est savoir décoder et agir en fonction des circonstances et des enjeux perçus dans une situation. Cette compétence se qualifierait d'interne, pour la différencier de celles dites normatives, définies de l'extérieur d'une certaine façon.

Deuxièmement, l'auteur avance que l'objet du concept de routines en tant qu'élément de la conscience pratique peut être un contrôle réflexif de l'action qu'exercent les acteurs. La conscience pratique selon Giddens (*Ibid.*) est « tout ce que les acteurs savent (ou croient) des conditions sociales, en particulier ce qu'ils savent de leur propre action, mais qu'ils ne peuvent exprimer de façon discursive. Contrairement à l'inconscient, cependant, aucune barrière de refoulement ne protège la conscience pratique » (p. 440). Autrement dit, les êtres humains sont des acteurs sociaux compétents qui ont une connaissance remarquable des conditions et des conséquences de ce qu'ils font dans la vie de tous les jours. Ils possèdent une certaine connaissance de leur environnement tant de façon discursive que tacite. Pour ce sociologue anglais, une des préoccupations importantes des sciences sociales est « de se pourvoir de moyens conceptuels qui permettent d'analyser ce que savent les acteurs à propos de ce pourquoi ils font ce qu'ils font, en particulier lorsque ces acteurs ne sont pas conscients (de façon discursive) qu'ils le savent [...] » (Giddens, 1987, p. 30). Ce point de vue ethnométhodologique sur les routines nourrit nos préoccupations de structuration des routines en gestion de classe, parce qu'il apporte un regard pluriel sur une pratique conçue comme un enchevêtrement de situations complexes.

Nous disons que l'auteur est un des précurseurs contemporains de la dimension sociale dans la notion de compétence professionnelle, laquelle est reprise dans les travaux de Lave et Wenger (1991). Pour eux, la compétence de

métier et de profession contient l'idée que la construction du savoir pratique ou d'expérience est une dimension inséparable et intégrale à l'appartenance à un groupe social dans une culture. Nul doute que les stagiaires au secondaire sont des membres d'un groupe social, soit la communauté enseignante locale. Cette appartenance locale nous conduit vers la notion d'indexicalité qui s'intéresse aux marqueurs langagiers dans la communication. Ceux-ci tirent leur signification du contexte, par exemple les expressions *ça et ok* qu'utilisent les individus dans un énoncé tel que « vous regardez ça comme ça, OK » démontrent que l'indexicalité est une constituante du discours nécessaire à la communication efficace, car le quotidien deviendrait intenable, s'il fallait inlassablement préciser le sens des interactions. Le partage tacite des codes d'interprétation engendre la continuité de la vie quotidienne. Giddens argue que la capacité réflexive de l'acteur social sur le mode code est constamment engagée dans le courant des comportements quotidiens (1987, p. 33). Nous pouvons dire que la théorie de la structuration sociale représente la couche d'expérience vivante à travers laquelle les acteurs sociaux et la société se construisent. Le courant de l'ethnométhodologie des conversations a montré qu'au travers du discours naturel, bien qu'il y ait des moments imprévisibles, l'implication des acteurs est incertaine et l'issue des échanges n'est pas garantie, il est possible d'identifier des régularités dans l'ici et maintenant de la conversation. En fait, les acteurs, « au fur et à mesure qu'ils parlent, construisent ensemble la pertinence du contexte, et choisissent les éléments dont ils ont besoin dans l'immédiat » (Coulon, 1993, p. 46). Ce contrôle réflexif (ou réflexivité) présente la pierre angulaire de l'ethnométhodologie et de la gestion de classe articulée.

En résumé, la savoir professionnel est construit sur un mode de fonctionnement en contexte que doit développer tout praticien confronté à des situations indéterminées. Ses connaissances contextuelles lui permettent de décoder la situation et d'exercer son jugement en fonction d'une responsabilité qui lui est imputable. Or il reste beaucoup à apprendre de la capacité réflexive des stagiaires au secondaire dans-et-sur la structuration des routines en gestion de classe. La théorie de la structuration sociale nous conforte dans l'idée de l'acteur compétent, capable d'un contrôle réflexif dans le contexte expérientiel d'indétermination que sont les stages dans la classe d'un autre.

2. PERTINENCE, VALEUR ET LIMITES DU CONCEPT DE ROUTINES D'ORGANISATION

D'abord, il faut rappeler en quoi les routines d'organisation contribuent à la qualité optimale du processus d'enseignement et à la compétence en gestion de classe, puis nous mettrons en éclairage la perspective interactionniste du concept ancrée dans la structuration sociale de Giddens (1987). Ensuite, nous le situerons dans le mouvement actuel de la formation initiale à l'enseignement au secondaire et nous terminerons en relevant sa valeur et ses limites.

Du côté de la pertinence, les cadres conceptuels retenus sur les pratiques et les faits éducatifs, ainsi que la recherche en enseignement, ont montré que les routines d'organisation sont cruciales dans les situations d'indétermination de la vie quotidienne, entre autres dans les interactions du système-classe (Carter, 1990 ; Durand, 1999 ; Giddens, 1987 ; Kagan, 1992 ; Nault, 1998). Le tableau 2 va permettre d'organiser les notions retenues au regard des dits cadres afin de mieux articuler cette affirmation.

TABLEAU 2

Référentiel notionnel des routines d'organisation au regard de différents cadres théoriques

Routines d'organisation	Cadre cognitiviste	Cadre ergonomique	Cadre de la structuration sociale	Point de vue pédagogique
Sources	Leinhardt et al., 1987 ; Nault, 1998	Durand, 1996	Giddens, 1987	Carter, 1990 ; Kagan, 1992
Fonctions	1. de socialisation 2. de soutien (didactique et matériel) 3. de communication	1. d'ordre/discipline 2. d'engagement dans la tâche 3. d'échanges optimaux maître-élèves 4. d'efficacité au travail	1. de sécurité 2. de sens commun 3. de contrôle réflexif des conditions sociales 4. d'adaptabilité aux situations complexes	1. d'organiseurs de la gestion de classe 2. de règles et procédures coutumières 3. de sens social partagé 4. de soutien à l'enseignement fluide et aux apprentissages
Caractéristiques	1. répertoire de schémas d'actions 2. transférabilité 3. indexicalité	1. gestion de production optimale	1. code partagé 2. acteur compétent 3. construction du savoir professionnel ou pratique 4. indexicalité	1. pragmatisme du métier 2. socialisation professionnelle 3. contexte situé
Limites	– organisation du monde selon ses propres connaissances	– reproduction de l'action et consommation d'énergie minimale	– reproduction et production sociale selon la culture locale	– apprentissage par imitation de l'expert

Les routines d'organisation contribuent à la gestion de classe efficace et permettent un enseignement de qualité sans perte de temps pour des apprentissages optimaux chez les élèves. Nous savons que les routines peuvent être catégorisées pour répondre à diverses fonctions dans l'articulation du processus enseignement/apprentissage. De plus, il est intéressant de noter que devant l'imprévu, l'acteur peut exercer son contrôle réflexif, il met alors en jeu sa compétence et son jugement. Selon Giddens, le contexte structure l'action à cause des routines sociales tacites et est structuré par les acteurs qui ont le pouvoir d'exercer un contrôle réflexif dans-et-sur-l'action. En somme, le contexte contribue à la construction du savoir professionnel dans une perspective ethnométhodologique et nous conduit de façon sûre vers le principe constructiviste, à savoir que le sujet est au centre de l'apprentissage, qu'il se développe en interaction avec le contexte immédiat (microsystème) et avec des contextes plus larges (macrosystèmes). Par exemple, le stagiaire installe des routines d'organisation en classe (microsystème), mais celles-ci doivent être en accord avec celles de l'école (macrosystème).

S'il est admis que la conduite de l'enseignement est fatigante pour les stagiaires, il est alors judicieux de s'intéresser à la structuration des routines d'organisation des stagiaires au secondaire en formation initiale. Surtout que la formation est depuis 1994, au Québec, orientée vers le développement progressif de compétences. La compétence en gestion de classe étant attendue au moment de la diplomation, nul doute de l'intérêt pour sa composante structurante : les routines.

La valeur du concept de routines émerge de la philosophie de l'action de Dewey (1933), c'est-à-dire de son pragmatisme. Dans la continuité de cette idée, le courant de l'interactionnisme symbolique des leaders de l'École de Chicago du début du XX^e siècle a fait du « pragmatisme la philosophie sociale de la démocratie » (Coulon, 1993, p. 61). Une des valeurs que nous retenons de cette philosophie, c'est que les actions quotidiennes font partie d'ensembles complexes, face auxquels l'acteur définit son rôle, qui varie selon les groupes auxquels il a affaire, tandis que son identité est la perception qu'il a de lui-même comme un tout (*Idem*). À nos yeux, la valeur du concept réside dans ses propriétés pragmatiques et identitaires. Par exemple, comme le rapporte Nault (1993) dans sa recherche doctorale, les novices et nous ajoutons les stagiaires (lors d'intervention limitée dans le temps, soit par un contrat ou un séjour de stage) doivent établir des routines d'organisation pour que la relation maître-élèves ne devienne pas une entrave à l'enseignement de la matière. « Ils découvrent qu'ils doivent intervenir régulièrement sur les règles de base pour habituer les élèves à leur style pédagogique » (p. 213). Il semble qu'au niveau du processus de socialisation professionnelle les stagiaires doivent passer par cette étape. La socialisation au travail du métier d'enseignant semble passer obligatoirement au travers l'installation des routines réfléchies.

Les limites du concept de routines découlent de la reproduction sans réflexion, laquelle peut entraîner une certaine résistance aux propositions de changements pédagogiques et didactiques. La recherche en enseignement

relative au paradigme expert/novice a démontré (Carter, 1990 ; Jones, 1996) que plusieurs stagiaires ne font que reproduire les modèles d'enseignement par lesquels ils ont appris au secondaire, la réminiscence venant tout naturellement dans le contexte classe. L'effort relatif au pronostic des comportements attendus est moins exigeant pour eux puisqu'il est connu que la recette marche. S'approprier sa propre façon de faire les choses demande des efforts et de la détermination et parfois l'impatience face au résultat immédiat est plus grande, par voie de conséquence les stagiaires imitent le connu. Il faut aussi porter attention aux pressions de l'évaluation sur le vécu des stagiaires en formation, qui préfèrent en général s'assurer de bons résultats.

La pression sociale d'être accepté dans le nouveau contexte est aussi très forte. Elle incite les stagiaires à reprendre sans confrontation les routines montrées par l'enseignant associé. Mais, comme le disent Tardif et Lévesque (1998, p. 276), l'enseignement en tant que métier de l'humain, en tant que profession comportant une forte composante éthique, ne peut se réduire qu'à des routines efficaces. Apprendre à enseigner, de leur dire, ne doit pas se limiter à l'assimilation d'un savoir technique et positif. Toujours, selon ces formateurs-chercheurs l'éthique s'incarne dans les choix les plus quotidiens, lorsque vient le temps de choisir les ressources, de distribuer l'attention de la personne enseignante, et nous sommes en accord avec cette affirmation.

3. COMMENT AVOIR ACCÈS AUX ROUTINES EN CONSTRUCTION ?

L'observation se heurte aux idées de répétition et de régularité incluses dans les routines d'organisation, également au fait que dans la situation de la formation pratique en enseignement, le savoir n'est pas donné à l'avance mais se construit dans l'action et par une formation pertinente en contexte. Pour résoudre ces difficultés, diverses procédures qualitatives permettront d'aborder le savoir d'expérience à partir de la pratique de tous les jours des acteurs soit les stagiaires, autrement dit le courant du *raisonnement sociologique pratique* de Garfinkel (inventeur du courant ethnométhodologique). Une démarche d'observation possible serait dans un premier temps un entretien qualitatif semi-structuré avec des stagiaires sélectionnés à partir de leur intérêt pour les routines. Par exemple une préoccupation à concevoir une routine permanente de prise de présences ; à préciser les modes de communication lors de période de discussion, d'échange ou de mise en commun ; à faire respecter à chaque cours les routines d'entrée en classe prévues en début d'année ; à décrire chacune des étapes de la prochaine activité lors d'une transition (Nault, 1997, p. 78-80). L'entretien qualitatif servirait de période de réchauffement à l'explicitation des routines et des perceptions des stagiaires. Cet exercice d'objectivation permettrait de placer l'acteur soit le stagiaire au centre de sa construction de connaissances et d'éviter une certaine inhibition dans son rapport au savoir.

Un deuxième entretien dont l'objectif serait de comprendre les conceptions, le sens et la construction des routines des stagiaires permettrait, à l'aide d'extraits de vidéoscopies liés aux routines, de confronter les perceptions mentionnées dans la première rencontre. Cette méthode qui présente des traces du réel a l'avantage d'arrimer formation et cueillette de données en concomitance. « La vidéo présente l'avantage de ne pas se borner à évoquer de manière générale, la pratique enseignante et l'activité des élèves, mais de pouvoir les lire et les analyser pour mieux les comprendre. » (Mottet, 1997, p. 14) Les stagiaires communiquent sur leur discours, autrement dit, ils apprennent à apprendre à travers la narration sur leur action, ils produisent de l'objectivation et reconstruisent leur pratique. Plusieurs travaux contemporains démontrent la valeur des activités réflexives pour l'apprentissage, la plupart se fondent sur l'échange oral (Tochon, 1997, p. 35). En décrivant leur action, les stagiaires livreront du même coup le sens qu'ils dégagent de leur pratique. Une telle démarche pour investiguer le savoir favorisera notre compréhension de la conduite réelle des stagiaires et donnera de l'information sur comment les stagiaires percevaient la situation et les enjeux de celle-ci. De plus, le microsystème de référence des stagiaires pourra être observé en différé. Ceci conforte la philosophie de Dewey à savoir que l'expérience n'est pas nécessairement un apprentissage, il faut y réfléchir et la vivre dans la continuité. Nous pensons que raconter ce qui s'est passé dans la pratique arrime les dimensions contextuelle et réflexion sur-l'action indispensables à la construction du savoir professionnel. Le modèle va au-delà de la dialectique théorie-pratique, il réfère au praticien-réfléchi. Nous envisageons de demander aux stagiaires retenus d'organiser la narration à partir des étapes d'analyse de la méthode des cas, mais ceci reste à préciser comme plusieurs autres éléments de la méthodologie.

4. CONCLUSION

À la fin de ce texte, il faut rappeler qu'une telle démarche d'observation pour avoir accès aux routines en construction, place l'acteur ou stagiaire au centre de la construction de son savoir pratique ou professionnel. Dans un premier temps le stagiaire explique sa perception du concept de routines ainsi que le sens donné. Dans un deuxième temps, il fait une narration et une objectivation de son concept de routines tel que vécu dans la réalité. Cette situation d'entretien favorise la confrontation des perceptions initiales et la reconstruction de sa pratique pour transformer éventuellement sa gestion de classe et son enseignement, dont le but ultime est de faire vivre un apprentissage de qualité aux élèves pour les faire réussir.

Vu au travers de la lunette de notre cadre théorique, cette démarche nous conforte dans la notion de l'acteur social compétent en contexte. C'est un stagiaire capable de réflexion sur son action quotidienne pour construire et reconstruire sa pratique, et ce en continuité en lui donnant du sens. Les situations d'indétermination et l'indexicalité sont observées en différé pour

mieux les comprendre. L'acteur ou stagiaire est au coeur du projet de recherche.

Enfin, le savoir professionnel ancré dans le contexte social, c'est comme en parlent Lave et Wenger (1991) le rassemblement et l'organisation de ce qui va de soi, ce qui paraît clair, mais encore faut-il accéder à cette connaissance. En effet, si une personne est ignorante de la gestion de classe et se risque à l'essai, pour découvrir que ce qui paraissait si facile est hors de portée, un vide se creuse. C'est « l'introuvable expertise » de Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996, p. 241). En formation initiale en enseignement ces deux pôles opposés, le visible et l'invisible, doivent être considérés afin d'éviter les dérives utilitaires *versus* la compétence fonction plus intrinsèque et critique.

7

CHAPITRE

Esquisse d'une approche méthodologique des figures de style d'enseignants

Xavier LAMBOTTE

Université de Mons-Hainaut (Belgique)

Un proverbe dit : « si tu veux enseigner à John, apprends d'abord à connaître John », mais il n'y a pas, à notre connaissance, de maxime réciproque concernant l'enseignant, une sorte de « connais-toi toi-même dans tes manières de faire et d'être de pédagogue ». Et pourtant ! Notre propos sera dès lors, dans cet article, d'une part, de rendre compte de deux instruments semi-projectifs utilisés, tant en formation initiale qu'en formation continuée, pour mettre à plat les paramètres présents à un moment donné dans la carte du monde des maîtres lorsqu'ils gèrent la classe et, d'autre part, de donner une brève illustration de l'usage qui peut en être fait.

En étudiant l'efficacité de l'enseignant, Felouzis observe, en 1997, que l'effet que les enseignants ont en classe ne peut s'expliquer valablement ni par l'âge, ni par le sexe, ni par l'origine sociale, ni par le statut ou l'expérience professionnels du maître. Selon lui, la nature des attentes que les maîtres communiquent aux élèves dans la relation pédagogique peut expliciter avantageusement l'effet de l'enseignant sur ses élèves.

D'autres recherches se sont intéressées à l'acte d'enseignement au travers du vécu de ceux qui le prodiguent. C'est le cas d'Huberman (1989). Celui-ci s'est attaché à clarifier l'existence éventuelle d'étapes de vie au travail qui seraient traversées par les enseignants, ce qui rejoint indirectement nos

préoccupations puisque notre échantillon illustratif se scinde en enseignants en formation, d'une part, et en activité, d'autre part. Nous en toucherons donc un mot. Le parcours professionnel des enseignants s'étalerait de la manière suivante : de la 1^{re} à la 3^e année régnerait une période de tâtonnement ; de la 4^e à la 6^e, une ère de stabilisation ; de la 7^e à la 25^e année émergeraient des moments de diversification, d'activisme et/ou de remise en question ; subséquemment à la réussite ou à l'échec de cette période, la tranche 25-35 ans d'expérience serait placée sous la signe de la sérénité, de la distance affective ou du conservatisme ; la fin de carrière serait l'époque du désengagement heureux ou amer.

Poursuivant notre approche concentrique de la littérature concernant notre sujet, nous délaisserons la perspective diachronique sur l'univers mental des enseignants pour toucher un mot d'études désormais classiques ayant trait aux attitudes et aux comportements enseignants et de leurs effets dans la dynamique de la classe. On épinglera, en hâte, les nombreuses recherches de Gilly (1980) et de Perrenoud (1995). Le premier conclut que « rien d'essentiel ne peut être vraiment changé, dans les interactions maîtres-élèves et la pratique quotidienne de la classe, sans changements importants dans la définition sociale des objectifs et du fonctionnement de l'institution et de la conception dominante du rôle professionnel qui y est associée » (Gilly cité par Dupont, 1997). Les recherches de Perrenoud, quant à elles, aboutissent à la conclusion que les différences liées aux milieux sociaux conduisent effectivement les enseignants observés à une inégalité de traitement pédagogique, mais celle-ci présente des contradictions. L'auteur note qu'elle a une visée « compensatoire » par un investissement didactique ou relationnel plus soutenu auprès des moins favorisés ; mais en même temps que, sous certaines de ses formes, elle active l'inégalité des apprentissages et favorise à sa manière les plus défavorisés. La pratique est à volonté égalisatrice, mais beaucoup d'interactions demeurent quand même sélectives et la force positive (de la différenciation) qui pourront favoriser les défavorisés n'est pas à la mesure des écarts entre les élèves...

Last but not least, nous citerons Charlier (1989) dont la recherche et le modèle théorique sont, à nos yeux, une grande source d'inspiration. Le modèle qui sous-tend notre recherche repose sur plusieurs hypothèses :

- le processus d'enseignement peut être divisé en trois phases successives : une phase de planification, une phase interactive et une phase post-interactive. Le modèle décrit les deux premières ;
- l'enseignement est un phénomène complexe qui peut être défini comme un processus de traitement d'informations et de décisions ;
- les informations traitées par l'enseignant pour prendre ses décisions sont de natures diverses et portent sur différents objets de la situation éducative ;

- le traitement des informations par l'enseignant débouche sur des décisions ou enclenche automatiquement certaines routines (emboîtement automatisé de conduites, applicable à une classe de situations) ;
- les décisions de planification guident partiellement les comportements d'enseignement durant la phase interactive. Ceux-ci ne sont pas tous le reflet d'une décision. Certains sont des éléments de routines qui peuvent soit être enclenchés automatiquement lors du traitement des informations, soit faire l'objet d'une décision.

Pendant la phase de planification, l'enseignant traite des informations de natures différentes (événements observables, anticipations, expériences antérieures, représentations, théories personnelles et scientifiques). Ce traitement débouche, d'une part, sur l'activation de routines et, d'autre part, sur des décisions de planification dont l'objet peut être une conduite particulière ou une routine.

Pour notre part, nous nous intéresserons ici aux représentations qui sont traitées dans la phase de planification, mais avant d'entrer dans le vif de notre sujet, mentionnons, pour terminer, les propres résultats de Charlier issus de l'interview de 30 enseignants quant aux décisions prises avant de donner cours : celles-ci ont trait en premier lieu à leurs comportements personnels puis à celui des apprenants et enfin aux relations. La première rubrique est surtout constituée de considérations relatives aux méthodes et techniques puis du contenu à enseigner, le temps, les objectifs et le mode d'évaluation étant, eux, peu signalés. La seconde rubrique renvoie, de manière égale, aux activités des apprenants, aux objectifs d'apprentissage et, de manière moins prononcée, au contenu à apprendre, à l'évaluation. L'anticipation des relations est très rare.

1. QUELQUES MOTS SUR LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Nous ne pouvons pas faire l'économie d'un aperçu de cette notion puisque d'une part, les théories d'enseignement-apprentissage auxquelles nous nous référons (Charlier, 1989) sont sous-tendues par ce concept et que, d'autre part, pour rester cohérent, notre (trop) modeste investigation repose sur celles-ci : soit sur le mode métaphorique (cf infra) comme nous l'avions actualisé lors d'un travail précédent (Dierkens & Lambotte, 1995 ; Leclercq & Lambotte, 1995), soit sur le mode mixte métaphorométonymique privilégiant toutefois chez les répondants la deuxième démarche de pensée (Leclercq & Lambotte, 1995).

Mais de quoi s'agit-il ? A tout seigneur, tout honneur : pour en parler, nous nous reporterons au pionnier en la matière, Moscovici, et à ses illustres continuateurs en ce domaine que sont respectivement Jodelet, Chombart de Lauwe et Abric.

Selon Moscovici (1984), la représentation sociale est une constellation d'opinions, de croyances socialement déterminées par rapport aux objets du monde environnant. Elle est analysable suivant trois dimensions :

- l'information, qui renvoie à un quantum de connaissances possédées à propos d'un objet social ;
- le champ de la représentation, qui a trait à l'organisation de son contenu ;
- l'attitude, dans le sens d'une disposition à être par rapport à l'objet de la représentation.

Moscovici précisera, en 1981, cette définition assez formelle tout en soulignant l'importance anthropologique de ce concept : « Par représentations sociales, nous désignons un ensemble de concepts, d'énoncés et d'explications qui proviennent de la vie quotidienne... Elles sont l'équivalent, dans notre société, des mythes et des systèmes de croyances des sociétés traditionnelles ; on pourrait même les considérer comme la version contemporaine du sens commun ». Jodelet (1982) y fait écho comme suit : « La représentation sociale est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré et par la nature des liens que le sujet entretient avec le système social ». Chombart de Lauwe (1984) poursuit tout en apportant sur la dynamique de la genèse des représentations sociales les précisions suivantes : « La représentation sociale peut être conçue comme le résultat d'une reconstruction ou d'une reproduction individuelle d'un savoir (préexistant dans une société) concernant un objet et ses propriétés ainsi que l'usage qu'on en fait. Elle est, de ce fait, à la fois une expression de l'esprit humain et un produit culturel. On peut donc dire qu'en tant que produits culturels, les représentations sociales selon le degré d'intégration sociale d'un être humain, voire en fonction de sa participation aux diverses interactions, en tant qu'expression de l'esprit sont, en partie, déterminées par les capacités individuelles d'un individu ». D'autre part, elles ne peuvent que s'enrichir tout au long de la socialisation, aussi bien au niveau des contenus qu'au niveau de leurs caractéristiques formelles, et ceci en fonction du développement psychosocial et cognitif d'un individu. Plus concrètement, deux processus sont parties prenantes dans leur construction : l'objectivation et l'ancrage.

Aux dires de Doise et Mugny (1981), « le premier processus rend concret ce qui est abstrait, donne une image de la chose visée, avec le risque éventuel qu'au bout du parcours, la carte ne soit prise pour le territoire ; le deuxième processus réside dans l'incorporation de l'étrange dans un réseau de catégories plus familières ». Une sorte d'assimilation en d'autres termes.

Il nous reste à expliquer brièvement l'intérêt fonctionnel des représentations sociales. Les mêmes auteurs nous y aideront.

Dès 1961, Moscovici avait mis en évidence, lors de son étude princeps consacrée à la psychanalyse, que les représentations sociales hiérarchisent des valeurs, des idées, des pratiques pour permettre aux individus de s'orien-

ter et de maîtriser leur environnement matériel ; elles facilitent d'autre part la communication entre les membres d'une communauté via un code désignant et classifiant les différentes dimensions de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe. Synthétisant Jodelet, Houx (1993) identifie, pour sa part, un triple rôle pour les représentations sociales : une fonction d'interprétation de la réalité, une fonction axiologique, celle de l'organisation des conduites, et une fonction d'intégration de la nouveauté. Nous y ajouterons une quatrième, présente en filigrane chez Moscovici et chez Abric (1987) : celle de la justification ; les représentations sociales permettent aux acteurs de rationaliser dans l'après-coup certaines de leurs conduites, ce qui, comme on le verra, n'est pas sans importance au niveau méthodologique. Au cours de cette recherche, où nous nous intéresserons à la vision chez les enseignants des paramètres de la gestion et de l'organisation de la classe, ce seront les fonctions II et IV, qui sont sans doute le plus mises à contribution : le test d'association dans ce cas-ci suscite plutôt la production des critères qui articulent la pratique des professeurs et des explications grâce auxquelles ils donnent sens à leurs agissements.

1.1 Considérations théoriques spécifiques

Nous les puiserons chez Guimelli (1989) dont les travaux portent notamment sur la dynamique des représentations sociales. Pour lui, une représentation sociale est constituée d'un ensemble fini et organisé de cognitions, pour la plupart prescriptives : « une cognition est dite prescriptive lorsqu'elle désigne l'ensemble des recommandations, des indications et des instructions qui s'imposent devant (qui sont exigées par) une situation particulière ». Pour le dire autrement, elle décrit l'ensemble des modalités que peuvent prendre une action, une conduite ou une pratique dans une situation donnée. C'est pourquoi « l'aspect prescripteur d'une cognition est le lien fondamental entre la cognition et les conduites censées y répondre » (Guimelli, 1989). Or là est précisément notre objet : tâcher de cerner la carte prescriptive des éléments pertinents pour les enseignants lorsqu'ils gèrent la classe. Outre ce volet descriptif, nous nous inscrirons dans une démarche comparative puisque, comme on le verra, nous avons enquêté auprès de futurs enseignants et d'enseignants chevronnés. Le postulat sous-jacent est que le « pilotage » de la classe évolue au fil de l'expérience d'immersion sur le terrain et qu'il existe un processus circulaire de transformation des représentations sociales et des pratiques, tout en soulignant que le coup d'envoi est donné par l'agir. Les métamorphoses d'une pratique seraient redevables au fait que coexiste, à côté de nos convictions directrices à l'égard d'un objet, la cognition, sous forme dissidente, d'autres modes de faire, de penser, d'évaluer le même objet, appelés schèmes étranges, refoulés à la périphérie de notre représentation : présents par souci de complétude, repoussés par souci de cohérence personnelle face à du non « intégrable » affectivement ou pratiquement, à notre vision du monde. Il peut cependant s'opérer une permutation de position en cas de *feed-back* contradictoire de la réalité suffisamment pré-

gnant et émotionnellement supportable. Dans la foulée de Guimelli, les facteurs présidant au changement au sein des représentations sociales peuvent être résumés de la manière suivante :

1. « les circonstances externes, c'est-à-dire relevant d'une causalité étrangère à la représentation, se modifient. Il s'agira, dans la plupart des cas, de l'apparition d'un événement important qui vient bouleverser l'ordre actuel des choses. C'est donc l'ensemble des conditions qui entourent et influencent le sujet dans ses rapports habituels à l'objet qui se modifient ». Pour ce qui concerne notre propos, on pensera éventuellement à l'insertion permanente, ou tout au moins prolongée, dans une équipe éducative, avec ses jeux d'influence et de pouvoirs, son dynamisme ou son inertie, ses références ou ses méthodes pédagogiques privilégiées, sa culture organisationnelle propre, son infrastructure spatiale et matérielle, sa population cible et ses caractéristiques socioculturelles, sa polarisation ou non autour d'un projet d'établissement ainsi que le capital de savoir-faire acquis tout au long des divers intérim, etc... Bref, tout ce qui vient tempérer l'idéalisme théorique de bon aloi que l'on trouve chez les néophytes. Si l'investigation avait été longitudinale et que la comparaison aurait dès lors porté sur la fluctuation diachronique des représentations des enseignants en place, les circonstances externes auraient entre autres pour nom : changement de direction, survenue d'un nouveau programme ou de nouvelles directives inspectorales, interventions stimulatrices ou intempestives des parents, renouvellement ou vieillissement de l'équipe éducative, modification démographique en liaison avec la santé économique de l'environnement immédiat, etc. ;
2. « progressivement, les pratiques sociales liées à l'objet des représentations se modifient à leur tour. Des pratiques nouvelles apparaissent et deviennent de plus en plus fréquentes dans le groupe qui cherche ainsi à s'adapter à la situation nouvelle générée par les bouleversements externes ». On songera ici aux expérimentations didactiques spontanées effectuées par certains enseignants, à l'enculturation pédagogique mutuelle entre anciens et nouveaux au sein de l'école — même si la balance s'incline généralement du côté des premiers — l'apprentissage vicariant discret, soit via les médias, soit via le nomadisme lié aux affectations est également un des ressorts matériels les plus puissants en matière d'innovation ;
3. « dans la mesure où les pratiques nouvelles ne sont pas en contradiction avec l'état initial de la représentation, l'accroissement de la fréquence des pratiques nouvelles a pour effet de mobiliser et d'activer les prescriptions anciennes, déjà présentes dans le champ représentationnel, mais mises en sommeil par l'absence de pratiques correspondantes. Il est probable également que les pratiques nouvelles génèrent des prescriptions totalement nouvelles. Ainsi, progressivement, la mise en oeuvre plus fréquente et soutenue des pratiques

nouvelles donne plus d'importance aux cognitions qui les prescrivent. Elles augmentent leur force dans le champ représentationnel et leur donne une pondération dont on peut penser qu'elle est proportionnée à la fréquence des pratiques qu'elles prescrivent ». Un exemple tiré d'une recherche encore non publiée menée par Delforge, Dupont, Jonniaux, (en préparation) et Schiettecat l'extrapolation que l'on s'autorisera à en faire fixeront plus sûrement les idées. Ayant interrogé plusieurs dizaines d'enseignants sur leurs pratiques d'évaluation, il est apparu que les enseignants tendent significativement à répliquer les modes d'appréciation des performances des élèves qu'ils avaient connus comme élèves, donnant le primat à l'évaluation sommative et aux procédures traditionnelles. On peut croire néanmoins que l'arrivée de collègues plus jeunes, fraîchement émoulus de l'école normale et sensibilisés pratiquement à l'évaluation formative et les recyclages appuyés sur ce thème par l'inspection feront écho à la brève information reçue sur ce sujet et à leurs propres frustrations vécues dans ce domaine. Dès lors, cette approche de la notation, restée jusque là dormante parce que trop théorique et trop peu répandue, aurait plus de chance de se diffuser dans l'imaginaire pédagogique. Certaines théorisations psychanalytiques permettent également d'avancer cette hypothèse audacieuse via les notions de refoulé dans l'inconscient — savoir su jadis, mais non intégré et par là, non disponible (Dolto, 1987) — et de fantasme de réparation, par don à autrui, de ce que l'on aurait voulu recevoir pour soi-même (Filloux, 1974) ;

4. « les prescriptions activées fusionnent en un concept unique qui devient alors le noyau central de la représentation et assure la cohérence de l'ensemble : l'activation des schèmes prescripteurs de nouvelles pratiques et leur intégration dans la structure déjà existante modifient le champ de la représentation dans le sens d'une complexité croissante ».

Ce long détour par la psychologie sociale cognitive a visé à rendre compte de ce qui peut éventuellement différer dans l'économie mentale de praticiens en regard de leurs tâches professionnelles, à la suite des enrichissements induits par l'expertise accrue.

1.2 Considérations méthodologiques

D'après Abric deux grands types de méthodes de recueil du contenu de représentations peuvent être distinguées. « Les unes, que nous qualifions de méthodes interrogatives, consistent à recueillir une expression des individus concernant l'objet de représentation étudié. Cette expression peut être verbale ou figurative. Les autres, que nous appellerons associatives, reposent elles aussi sur une expression verbale que l'on s'efforce de rendre plus spontanée, moins contrôlée et donc, par hypothèse, plus authentique ». Examinons quelques instants la boîte à outils dont dispose le formateur de forma-

teurs ou l'agent de formation continuée lorsqu'ils doivent connaître, voire faire évoluer les schèmes conducteurs de pratiques chez les gens de terrain.

1.2.1 *Méthodes interrogatives*

L'entretien est l'instrument le plus classique, le mieux connu. Il a en outre le mérite de permettre aux informateurs de s'exprimer spontanément, d'explicitier leurs pensées dans toutes leurs nuances. L'usage de cette méthode bien connue ne s'arrête pas là. Malgré sa puissance, elle est néanmoins entachée des biais suivants : fluidité verbale variable, rationalisations et scotomisations, filtrage par désirabilité sociale ou sentiment d'évidence partagé, recherche de cohérence artificielle... En outre, malgré la visée de validité écologique, les propos obtenus et catégorisés au moment de l'analyse de contenu subissent le passage au travers du filtre de la subjectivité de l'agent de dépouillement, avec les risques de déformation que cela implique.

Le questionnaire, pour sa part, présente l'avantage de toucher de manière standardisée, tant au niveau de la formulation, la succession des questions, qu'au niveau du recueil des réponses, un grand nombre de personnes. Concernant la thématique qui nous occupe dans ce texte, nous pouvons par ce moyen (Oliveira, 1992) tâcher de cerner les arcanes de la réussite et de l'échec à l'université — la gestion pédagogique d'un auditoire, d'une politique éducative de faculté revêt un grand enjeu, encore trop sous-estimé au niveau de la mise en valeur du potentiel humain — mais aussi dans l'enseignement technique et professionnel, là où l'apprentissage se fait parfois désert de sens... Ici aussi, on se méfiera de l'équation personnelle du décrypteur en plus de l'inconvénient présenté par l'intangibilité et l'extériorité de la dynamique du questionnement pour la personne sondée.

Les planches inductrices, inspirées de la technique du T.A.T.¹, quant à elles, ont le mérite de concrétiser le propre support de l'investigation, tout l'art consistant à se constituer un corpus suffisamment flou pour que l'élaboration d'un discours propre se fasse, mais aussi suffisamment identifiable par rapport à la problématique à objectiver. Là encore, une moins grande aisance langagière, les éventuelles distorsions inhérentes à l'analyse de contenu sont les écueils à esquiver : une enquête menée par ce truchement méthodologique sur la représentation du travail chez les adolescents en classe terminale nous l'a appris à nos dépens...

Les dessins et les productions graphiques, quant à eux, pallient le manque de disponibilité lexicale immédiate, mettent à l'aise les sujets plus jeunes ou non scolarisés tout en révélant leur vision du concept ou du phénomène abordé. Pour ne pas l'avoir éprouvé, nous renvoyons aux passionnantes études de Giordan et De Vecchi (1990) sur les divers appareils physiologiques de l'organisme humain ou du fou et de la folie par de Rosa (1988) auprès d'enfants : cette technique est très éclairante pour visualiser les préacquis possédés par les apprenants à l'orée d'un apprentissage.

1 Thermatic Aperception Test.

L'approche biographique de loin la plus complexe est, pour Abric (1987), la voie royale pour étudier les représentations sociales. Elle met en oeuvre un cocktail de techniques relevant de plusieurs disciplines : observations participantes de type ethnographique, enquêtes sociologiques, analyses historiques d'archives, entretiens semi-directifs psychosociologiques. Le travail de Jodelet sur la représentation de la maladie mentale en est un des plus beaux fleurons. Nous ne pouvons nous targuer, dans le domaine de la gestion de la classe, d'aucune réalisation de telle sorte, malgré la « complétude » de cette approche où le qualitatif le dispute au quantitatif.

1.2.2 *Les méthodes associatives*

A. L'ASSOCIATION LIBRE

Bien que fondée sur une production verbale, la méthode des associations libres permet de réduire la difficulté ou les limites de l'expression discursive que nous avons présentée auparavant. Elle consiste, à partir d'un mot inducteur (ou d'une série de mots), à demander au sujet de produire tous les mots, expressions ou adjectifs qui lui viennent alors à l'esprit. Le caractère spontané — donc moins contrôlé — et la dimension projective de cette production devraient donc permettre d'accéder, beaucoup plus facilement et rapidement que dans un entretien, aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié. L'association libre permet l'actualisation d'éléments implicites ou latents qui seraient noyés ou masqués dans les productions discursives. Le même auteur souligne que « néanmoins la production obtenue par l'association libre est difficilement interprétable a priori et qu'il est difficile de distinguer, dans les associations produites, celles qui ont un caractère prototypique de celles qui sont centrales donc organisatrices de la représentation ». Plus simplement, quelle acception du mot est mise en jeu dans l'association faite par le répondant ? Sera-t-elle celle pointée par le décodeur ? Nonobstant cet obstacle, qui comme on le verra sera levé par la carte associative, on veillera cependant à dégager la fréquence de l'item dans la population, son rang d'apparition dans l'association (défini par le rang moyen calculé sur l'ensemble de la population), enfin l'importance de l'item pour les sujets (obtenu en demandant à chacun de ceux-ci de désigner les trois plus importants pour lui).

B. LA CARTE ASSOCIATIVE

L'une des difficultés de l'association libre réside dans le fait que la signification attachée à l'élément de la représentation n'apparaît pas faute de contexte sémantique : un même terme peut avoir des significations radicalement différentes suivant le locuteur (pour les autres répondants ou pour l'analyste de contenu). C'est pour pallier au moins partiellement cette difficulté qu'Abric puis De Rosa ont utilisé une nouvelle méthode d'associations libres, inspirée de la technique de la carte mentale de Jaoui (cité par Abric, 1987). Les principes en sont simples :

1. dans une première phase, et à partir d'un mot inducteur (en l'occurrence « bonne marche de la classe » — expression courante chez les enseignants), sont produites des associations libres ;
2. après ce recueil classique d'associations, on demande au sujet de produire une deuxième série d'associations, mais à partir cette fois-ci d'un couple de mots comprenant le mot inducteur de départ et chacun des mots associés produit par le sujet dans la première phase ;
3. chacune de ces chaînes d'associations est alors utilisée pour solliciter de nouvelles associations de la part du sujet.

Les avantages de la méthode sont nombreux : elle nécessite peu de temps et d'efforts de la part du sujet, elle permet de recueillir un ensemble d'associations plus élaboré et plus important que dans l'association libre et elle permet surtout de repérer des liaisons significatives entre les éléments du corpus. Elle nécessite simplement de la part du chercheur une attitude active de relance et de stimulation (Abric, 1987).

De Rosa a apporté les perfectionnements suivants : à l'issue des associations, leur ordre d'apparition chronologique est noté entre parenthèses ainsi que la valence positive, négative, neutre de l'item produit et que le chiffre correspondant à son ordre d'importance affectif et les liens existants éventuellement entre les divers mots produits. Tout en n'en méconnaissant pas l'intérêt, nous ne procéderons pas, pour notre part, à cette ultime manoeuvre de liaison des évocations pour simplifier le codage du corpus. De même, nous ne serons pas pleinement orthodoxe en ce qui concerne les vecteurs d'associations, d'une part, parce que nous ne pouvions être présent au moment de la cueillette des données, d'autre part, parce que des expériences antérieures (Lambotte & Leclercq, 1995) nous ont confrontés à des productions relativement pauvres. Si Abric préconise des chaînes à cinq, voire à six maillons d'associations tout en reconnaissant qu'il est difficile d'aller au-delà de trois phases, nous avons toujours, pour notre part, plafonné à deux chaînons, qu'il s'agisse d'enfants d'école fondamentale ou de normaliens.

C'est pourquoi, après le premier tour, nous demandons aux répondants de passer en revue ses différentes associations et de les expliciter au travers d'une phrase à compléter. Chacune de ces phrases doit être parachevée par deux fois : la première lors du listage des idées évoquées suivant leur ordre d'apparition (« J'ai associé en premier lieu à l'expression 'bonne marche de la classe', le mot..... et celui-ci est positif/négatif/neutre [entourez la mention utile] pour moi en ce sens que..... », etc... pour chacun des mots), la deuxième fois lors de la formulation du TOP 3, hit-parade, par ordre d'importance stratégique des termes (« à la suite de ma pratique de la classe, j'ai considéré que le mot..... reflète quelque chose de premier plan [médaille d'or] pour la 'bonne marche de la classe' parce que..... », et ainsi de suite pour les médailles d'argent et de bronze). Cet ensemble de précautions a pour but de faire constituer des unités de contexte par les différents membres de la population cible et donc de minimiser le risque d'interprétation fallacieuse

par le chercheur. Celui-ci catégorisera les productions suivant les règles de pertinence — les rubriques composées doivent être heuristiques — de mutuelle exclusivité — elles ne peuvent accueillir des mots identiques hormis s'ils sont employés dans des acceptations différentes — d'exhaustivité — tout le corpus doit être classé — de fidélité — ce classement doit être reproductible au moins à 80% par d'autres codeurs disposant des descripteurs fabriqués ou par le codeur lui-même après un grand laps de temps écoulé. Nous nous référons en cela aux prescriptions de Bardin (1996). L'Ecuyer ajoute, quant à lui, qu'il existe trois façons pour déterminer ces catégories : soit le psychosociologue recourt à une grille prédéfinie — c'est généralement le cas pour des phénomènes déjà abordés — soit, à l'inverse, la grille est intégralement façonnée empiriquement sur le thesaurus, soit, enfin, solution médiane, la grille est un mixte des deux approches précédentes. C'est pour cette troisième option que nous nous sommes prononcés.

2. LE PORTRAIT CHINOIS

A la base, il s'agit d'un jeu de société en vogue à la fin du siècle passé consistant à faire devenir le nom d'une personne en la comparant à un animal, un pays, un fruit, une couleur,... Relativement récemment, le portrait chinois a été adapté en tant qu'outil de formation et de recherche.

Dans le cadre d'une formation, on peut distinguer deux utilisations poursuivant des objectifs distincts : d'une part, la mise à plat de représentations antérieures étant une condition *sine qua non* à la construction de nouveaux objets mentaux, le portrait chinois permet « l'entrée dans l'apprentissage » (Jonnaert, 1994). D'autre part, il peut être une modalité d'évaluation (De Peretti, 1990).

S'agissant de recherche, le portrait chinois peut être rapproché d'autres tests comme les métamorphoses de Royer ou l'épreuve d'anticipation de Berta (Dierkens & Lambotte, 1995). L'objectif reste le même : inventorier les représentations qu'ont les sujets de telle ou telle notion.

Nous pouvons dire que le portrait chinois repose sur deux concepts : la métaphore et le projection.

Métaphore évidemment, au sens où il s'agit d'opérer une comparaison entre deux entités en fonction de caractéristiques communes. Le thème choisi doit être rapproché de l'un des éléments d'une classe d'objets et, plus que l'objet qui est choisi, c'est la justification qu'en donne le sujet qui est porteuse de sens. Nous verrons même que, dans certains cas, pour un même objet, les justifications relèvent des représentations distinctes, voire opposées.

Nous pouvons également parler de projection puisque, à partir d'un matériau neutre, les personnes interrogées puisent dans leur vécu, leur culture, leurs expériences les motifs de leur choix pour tel ou tel objet. Au même titre que d'autres outils projectifs, le portrait chinois permet une expression plus « brute », moins intellectualisée. Révélateur de l'imaginaire (Dierkens &

Lambotte, 1995), il permet qu'affleurent des représentations qu'une investigation plus directe n'aurait permis de mettre à jour. Dans une perspective méthodologique, il sera intéressant de comparer les résultats obtenus à l'aide du portrait chinois de ceux fournis par l'Abric.

On distinguera le *thème* (dans le cas qui nous occupe, la gestion de classe) des *mots inducteurs*, c'est-à-dire la classe d'objets à laquelle doit appartenir la métaphore produite. Nous basant sur la littérature (notamment Barlow, 1992) et sur des travaux antérieurs réalisés en interne, nous avons retenu les termes suivants : sport, verbe, partie du corps, adjectif, outil, sentiment, film et livre. Chacune des personnes interrogées est donc invitée à comparer la gestion de classe à un sport, un verbe...

Le recours au portrait chinois, de par son aspect ludique, éveille généralement l'intérêt des sujets. Toutefois, son utilisation revêt un certain nombre d'inconvénients. Ainsi, certaines personnes, peu familières d'un mode de pensée métaphorique, éprouvent des difficultés à formuler des réponses. L'absence de justification peut rendre inexploitable certaines productions. Dans certains cas, ce sont des métonymies et non des métaphores qui sont fournies : c'est seulement la moitié du chemin qui a été parcourue puisqu'une métaphore est constituée de deux métonymies, l'une généralisante, l'autre particularisante (Groupe m, 1982).

En plus des neuf comparaisons évoquées plus haut, nous avons également demandé aux enseignants et futurs enseignants quel proverbe leur semblait emblématique de la gestion de classe telle qu'ils la vivaient.

3. QUESTIONS DE RECHERCHE LIÉES AUX RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX ET PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON

Les données recueillies dans la section du questionnaire relative aux renseignements généraux reposent sur quelques hypothèses intuitives que, vu la nature de notre échantillon, nous préférons abandonner.

Toutes les facettes de l'identité sociale et scolaire d'un individu auraient été en puissance des variables indépendantes. Le sexe, par exemple, ou plutôt la conformité au rôle social entendu des hommes ou des femmes n'échappe pas à cette règle. Les femmes ont-elles une vision plus « maternante » de l'enseignement, celle des hommes est-elle plus directive ? Le choix du métier d'enseigner était-il une vocation professionnelle première ? Les (futurs) enseignants ont-ils été confrontés, à travers leurs stages, à un éventail de pédagogies, ce y compris un échantillon des plus actives ?

Pour les plus expérimentés, la taille de la classe de même que l'âge des enfants auxquels on s'adresse ne sont pas sans influence. Bien sûr, le fait d'évoluer dans un certain type de pédagogie et la plus ou moins grande adhésion à ce choix sont également déterminants.

L'âge, se combinant à l'ancienneté, fait également partie de ces facettes de l'identité sociale. De plus, à la dimension temporelle vient s'ajouter l'accumulation d'expériences et sans doute le reliquat des modes pédagogiques en vogue au moment de la formation initiale. Ces questions auraient mérité notre intérêt.

Dans la perspective exploratoire qui est la nôtre, notre échantillon se compose :

- de 13 futurs enseignants. Ils sont inscrits en troisième année d'Ecole normale (et dernière année dans le système belge de formation des maîtres), ce qui leur permettra, une fois leur diplôme obtenu, d'enseigner au niveau primaire (enfants de 6 à 12 ans) ;
- et de 6 enseignants en fonction.

Ces futurs enseignants ont entre 20 et 25 ans (les primants ont entre 20 et 21 ans). Dans tous les cas, un âge supérieur à celui escompté s'explique par le fait d'avoir entrepris d'autres études : sur les 13 personnes interrogées, six avaient fait un premier choix professionnel autre que celui auquel ils vont aboutir. Pour deux sujets, il s'agissait d'une carrière dans l'enseignement, mais à un autre niveau.

Nos experts, enseignants en fonction depuis plusieurs années, ont obtenu leur diplôme entre 1979 et 1990. On compte un homme pour cinq femmes. Dans ce cas aussi, la proportion s'approche de la moyenne générale. Deux personnes parmi les plus récemment diplômées ont commencé d'autres études, également vers une carrière enseignante. À l'exception d'une seule personne ayant enseigné la morale pendant six années, les autres sujets ont eu une carrière classique, titulaires de classe. Cinq enseignent dans une classe-année, une dans une classe-niveau, en co-titulariat.

Nos questionnaires, en ce qui concerne les personnes en fonction, ont été récoltés dans deux écoles, l'une urbaine, l'autre rurale. Le nombre d'élèves dans les classes de nos six enseignants est assez peu élevé : entre 16 et 23 élèves. À une seule exception près, tous ont comme langue première le français.

Nous avons également demandé aux enseignants à quel courant pédagogique ils rattachaient les pratiques en vigueur dans l'école. Nous avons récolté des réponses difficilement synthétisables, même à l'intérieur d'un même établissement scolaire. Dans l'une des écoles, il est question, en vrac, de *pédagogie diversifiée*, de *pédagogie du projet*, d'*autoconstruction des savoirs*, de *pédagogie de la réussite*. Dans l'autre, de *pédagogie basés sur les intérêts de l'enfant*, qui leur soit *adaptée et différenciée*.

S'agissant de cette pédagogie, nous leur avons demandé de préciser à quel point elle correspondait à leur personnalité d'enseignant. Cinq d'entre eux choisissent « oui, plus ou moins », un seul se déclare en parfaite adéquation avec le type de pédagogie pratiquée.

4. RÉSULTATS DU TEST D'ABRIC ET DE DE ROSA

Pour rapporter ceux-ci, nous procéderons en deux temps : nous commencerons par l'analyse chiffrée de l'Abric, puis enchaînerons sur l'analyse de contenu de cet instrument et du portrait chinois après avoir exposé la grille servant à la catégorisation de catégorisation des propos des répondants.

4.1 Présentation des résultats de la carte associative au travers des indices d'Abric et de De Rosa

Cent vingt-neuf associations ont été fournies par les enseignants, soit 6,79 en moyenne. En fait, 48 sont redevables aux experts contre 81 aux novices, soit respectivement une moyenne de 8,00 et une moyenne de 6,23.

Soixante-huit mots ont été répertoriés : 39 du cru anciens, 29 du cru nouveaux. La bonne marche de la classe est donc plus diversement décrite par les vétérans. Globalement, les associations effectuées renvoient à des facteurs adjuvants à celle-ci. Peut-être est-ce dû au fait que le mot inducteur « bonne marche de la classe » est connoté positivement. La consigne de passation invitait pourtant à produire, suivant son gré, des adjuvants, opposants ou facteurs neutres pour la gestion de la classe. Un processus de désirabilité sociale aurait-il été en oeuvre par euphémisation, voire neutralisation des évocations ? En d'autres termes, les enseignants interrogés auraient-ils voulu faire bonne figure pour se montrer pleinement maîtres à bord tout au long du cours de la navigation de la classe ? On peut émettre cette hypothèse pour les débutants, car *autorité* et *discipline* par deux fois sont renseignées comme neutres, rigueur l'étant pour une fois. Cela peut être aussi une manière de banaliser les inévitables restrictions relationnelles nécessaires au *vivre ensemble*. Ce type d'explication par édulcoration ne tient absolument pas pour les enseignants en activité puisque les mots neutralisés sont de registres fort différents (intérêt, réussite, clarté, éveil, exercices, matériel, équipe, parents, direction, manipulations). L'ambivalence de certaines réalités auxquelles ils réfèrent (parents, direction, équipe, exercices,...) ne suffit pas non plus pour donner une interprétation plausible. Quant aux mots indicés négativement, au nombre de sept, ils sont surtout le fruit du flux idéatif des « déjà enseignants » : peut-être sont-ils plus libérés pour dénoncer les entraves à leur cheminement pédagogique, un enseignant en totalise à lui seul trois (opposants tant personnels qu'institutionnels : stress, fatigue, administration. La discipline, dans son halo policier, est stigmatisée deux fois. La lourdeur de la planification et le caractère asocial du travail individuel sont marqués négativement une fois chacun par deux novices.

4.1.1 Fréquence des items

Sur les 129 associations produites, un trio franchissant la barre des 5 % se détache : *discipline* et *entente*, respectivement cités 12 et 11 fois (soit 9,3 % et 8,5 % des associations), *respect* l'étant huit fois (6,2 %). Ce classe-

ment général est homologiquement le même que celui des futurs promus, qui le détermine donc : *entente* et *discipline* sont ex aequo avec dix mentions, le respect suit avec six inscriptions. La gestion de la relation éducative semble donc, eu égard à cet instrument et au dépouillement préconisé par Abric et De Rosa, occuper le devant de la scène pédagogique chez les jeunes. Les plus âgés, comme cela avait été déjà constaté, ne se cristallisent sur aucun lexème : aucune ne dépasse le pour cent : tout se passe ici comme s'il ne pouvait plus exister de mot clé ouvrant magiquement la porte du processus de l'enseignement-apprentissage.

4.1.2 *Ordre d'apparition des items*

Cet indice sera constitué du rang moyen d'apparition de l'item pondéré par sa fréquence d'apparition afin de contrer le biais présenté par une émergence rare, voire unique, mais très bien placée. Cette division par la fréquence diminue donc la note des éléments cités plusieurs fois, ce qui est conforme à l'esprit de l'indice. Une note basse traduit dès lors un classement situé dans la tête ordinale. Au niveau des deux populations confondues, l'*entente* dépasse la discipline qui précède elle-même *ambiance détendue*, moins fréquemment citée, mais plus souvent aux avant-postes que *respect*, le troisième par ordre de fréquence. La socio-affectivité occupe donc toujours le tableau d'honneur. Si l'on se focalise sur le trio de tête chronologiquement parlant des Normaliens, l'être avec autrui conforte sa position de prééminence tout en accueillant en son sein un item plus axiologique, la *solidarité* en troisième position, l'*entente* l'emportant sur la *discipline*, deuxième. Le tiercé de tête chez nos professionnels est, conformément aux données hétéroclites qu'ils ont fournies, plus diversifié : l'ambiance détendue puis le travail et enfin l'intégration du vécu en sont les trois composantes. Cet agglomérat de climat affectif, de valeur conative et de procédé pédagogique est cependant peu significatif tant il est peu représentatif des associations fort hétérogènes : le hasard en est plus que vraisemblablement responsable.

4.1.3 *Ordre d'importance des items*

Cet indice se base sur le classement réalisé par les enquêtés de leurs trois associations les plus importantes, reflet du trio de tête de leurs préoccupations psychopédagogiques. Au niveau global et du seul fait de l'importance prioritaire que lui ont accordée les élèves instituteurs, l'*entente* occupe la première place (cinq évocations au premier rang). En deuxième position du classement général se trouvent les mots *pédagogie du projet* et *explications* (deux évocations en deuxième place chacun). Au niveau des médailles de bronze, *discipline* et *entraide* sont ex aequo dans le top global : l'*entraide* se situe là du seul fait du plaidoyer pour un altruisme en classe (trois évocations) des nouveaux pédagogues (trois évocations), la discipline la rejoignant immédiatement, grâce à deux évocations d'étudiants renforcées d'un suffrage venant du clan des diplômés. En ce qui concerne le top 3 des novices, il est, comme cela a été dit, identique au classement général : l'*entente* à la première

place, la *pédagogie du projet* et les *explications* (deux évocations en deuxième place chacun) à la deuxième place. Une forme de pédagogie active et les procédés plus classiques de reformulation constituent donc la deuxième ligne d'attaque de la confrontation enseignant-élève néophyte. La *discipline*, déjà fort plébiscitée aux deux premiers rangs, ferme la marche du hit pédagogique des jeunes, avec le mot *entraide*. Bref, rien de neuf. Chez les anciens, le tiercé gagnant est le suivant : *ambiance détendue*, *travail autonomie*. Hormis pour le premier terme, l'accent y est davantage mis sur la part active de l'élève. In fine, un coup d'oeil panoramique nous invite donc à observer que le relationnel est central (*ambiance détendue*, *entente*) dans notre petite population.

4.2 Présentation de la grille d'analyse de contenu thématique

Celle-ci est d'inspiration fonctionnaliste, la gestion de la classe est conçue comme l'intégration dynamique d'une multiplicité de facteurs plus ou moins proximaux par rapport au processus d'enseignement-apprentissage, en un système dont l'efficacité est souvent enrayée par un trop plein d'ordre (restriction, voire ignorance d'une composante, fermeture à d'autres systèmes avec lequel elle devrait composer) ou par un excès de désordre (hypertrophie d'une (sous-) composante, hiatus trop grand entre leur ligne directrice respective). On l'aura compris, Atlan (1984), Bronfenbrenner (1974) et surtout Dunkin et Biddle (1974) sont en toile de fond sans que nous nous laissions enfermer dans leurs particularismes.

Notre première catégorie, *climat*, englobe les valeurs ambiantes conductrices de la pratique de classe, celles que les enseignants s'efforcent d'entretenir, d'incarner, d'encourager pour créer une atmosphère de travail propice. À l'instar de Reboul (1992), les enseignants interrogés semblent bien avoir conscience qu'« il n'y a pas d'éducation sans valeur, sans l'idée que quelque chose est préférable à autre chose ». Dans la typologie de Rokeach, il s'agit de convictions prescriptives ; elles peuvent servir à organiser les sphères socio-affectives, cognitives, conatives ou psychomotrices. Bref, il s'agit de ce qui participe à l'ambiance, l'armature transpersonnelle des interactions.

Notre deuxième catégorie, *méthodes, courants, techniques pédagogiques*, est à prendre au sens « d'organisation codifiée de techniques et de moyens mis en oeuvre pour atteindre un objectif. Codifié signifie ici que les parties du tout forment un ensemble cohérent, formalisé, communicable qui, appliqué, correctement, produit le même résultat... Une méthode pédagogique s'appuie toujours sur une certaine idée de l'homme, de la société et des rapports souhaitables entre l'homme et la société, tandis que les techniques regroupent des savoir-faire limités pouvant s'adapter à différentes situations professionnelles » (Raynal & Rieunier, 1997).

Notre troisième catégorie, *régulation pédagogique*, variable processuelle par excellence, réfère à la gestion dans le temps du triangle maître-élève-savoir (par exemple le déroulement des activités d'une leçon sous sa modalité court terme, d'une séquence thématique sous l'angle du moyen terme, le respect du programme dans l'inscription dans le long terme).

Notre quatrième catégorie, *caractéristiques de l'enseignant*, est du ressort des variables de présage pour les chercheurs australiens. Nous distinguerons les caractéristiques cognitives, psychologiques, culturelles, sociales, économiques (extrapédagogiques) et les caractéristiques épistémiques (savoir), didactiques (savoir-faire), relationnelles (savoir-être), développementales (savoir-devenir), motivationnelles et conatives (vouloir), énergétiques et physiques.

La cinquième catégorie est son pendant chez l'élève (caractéristiques de l'élève) où la dimension *apprentissage* est substituée à la dimension didactique.

La sixième catégorie, *finalités*, a trait aux variables de produit de Dunkin et Biddle tout en se limitant, en accord avec D'Hainaut, aux intentions de formation à long terme, c'est-à-dire au profil de sortie désiré pour le formé.

La septième catégorie, *conditions matérielles*, est une variable contextuelle chez Dunkin et Biddle. Elle touche, pour nous, aux paramètres architecturaux, démographiques ou d'équipement.

La huitième catégorie, également contextuelle pour les auteurs précités, liste les autres partenaires éducatifs impliqués (ou non) objectivement, voire subjectivement dans la gestion de la classe.

La neuvième catégorie condense les obstacles jonchant la bonne gestion de la classe. C'est l'envers du tableau qui, sous un angle négatif, celui du manque, de l'excès, emprunte aux autres catégories. Elle se subdivise en obstacles personnels physiques, personnels didactiques, personnels affectifs, personnels intellectuels.

4.3 Résultats de l'analyse thématique

Tant à l'Abric qu'au portrait chinois, trois catégories se dégagent du lot, même si des variations internes apparaissent suivant les instruments considérés. Au niveau de l'échantillon global, la classe sémantique *régulation relationnelle* occupe la tête, suivie de celle dénommée *climat* et enfin de celle intitulée *méthodes/courants, techniques et procédés pédagogiques*. Les deux outils se recouvrent tout en se complétant ; on peut véritablement parler de triangulation méthodologique : la maîtrise relationnelle n'est pas affirmée telle qu'elle dans l'Abric, mais l'idée en est suggérée à travers l'importance accordée par les novices aux mots *entente*, *respect*, *discipline*, fils conducteurs de la gestion de classe dont ils veulent s'assurer les rênes. Les anciens sont plus nombreux au portrait chinois pour exprimer plus explicitement cette thématique de maîtrise et d'omnipotence. Celle-ci reprend par ailleurs plusieurs

facettes. La première d'entre elles, quantitativement la plus importante, présente en quelque sorte l'enseignant comme le manager de la classe. Seul maître à bord (*si le maître coule, les enfants le suivent*), il est comparé à un arbitre. Son attention se porte sur chaque chose et il est apte à intervenir dans toutes les situations. Une autre facette le dote d'une baguette magique capable de faire disparaître les problèmes des enfants, qu'ils soient scolaires ou autres. Enfin, un dernier aspect le présente comme un être calme, doué d'une maîtrise de soi et d'une capacité de concentration exceptionnelles.

Toujours au chapitre de la régulation relationnelle, ajoutons toutefois que seul l'Abric fait apparaître, dans la bouche des anciens, la nécessité de l'humour, de l'amusement en son sein, tandis que le portrait chinois se singularise chez les jeunes en visibilisant la nécessité d'écouter et de dialogue, chose pas toujours évidente à mettre en oeuvre, comme l'avancera l'un d'entre eux.

Au niveau du climat et des valeurs qui le sous-tendent, la solidarité, l'entraide, le partage, d'une part, la chaleur, la joie, l'ambiance décontractée, d'autre part, sont mis en avant tant dans l'Abric que dans le portrait chinois. La première série de valeurs est plus l'apanage des futurs enseignants, la seconde des enseignants en activité. Les uns et les autres défendent en outre communément, au sein des deux outils, une valeur instrumentale : la différenciation pédagogique dans le sens d'une attention aux divers styles cognitifs et caractéristiques cognitivo-affectives, concrétisée par une grande flexibilité dans l'art d'enseigner. On s'étonnera, par ailleurs, de ne relever nulle part de plaidoyer pour la différenciation culturelle — à une exception près — et plus encore pour la valeur travail. Pour ce qui est des apports spécifiques, une préférence est marquée, chez les anciens, par le sens des responsabilités, pour les nouveaux, au portrait chinois, pour le culte de l'harmonie et de l'amitié. De plus, le deuxième outil atteste de la primauté, pour quelques individus également répartis dans les deux strates de population, de la confiance et de la valorisation d'autrui.

Le troisième terme du trépied de la gestion de la classe se répartit, à l'Abric comme au portrait chinois, entre les techniques et les procédés d'une part, les courants et les méthodes d'autre part, quelle que soit la population sondée. La pédagogie active au sens de Pourtois-Desmet semble être explicitement la référence : les activités pratiques, la manipulation, les concrétisations diversifiées, la centration sur les intérêts de l'enfant occupent le devant de la scène didactique. Au regard de l'Abric les vétérans auraient un penchant plus prononcé pour la pédagogie des expériences positives, tablant sur l'intégration du vécu, le détour par les branches d'éveil connectées au milieu de vie. Au niveau des procédés, le *drill* mentionné uniquement au portrait chinois est la technique reine d'enseignement chez les uns et les autres. L'adage pédagogique « la répétition est la mère de l'enseignement » n'est pas démenti. Les enseignants en formation citent encore à l'Abric une panoplie de savoir-faire ponctuels essentiellement behavioristes : les punitions, les récompenses, les conseils, les travaux réaffirmant néanmoins leur orientation prosociale.

Si l'on se penche sur les catégories restant derrière le triplet relation-climat-méthode, on ne trouve plus de classes de propos aussi quantitativement fournies détectées de concert par l'Abric et le portrait chinois. Les caractéristiques du professeur forment une exception bien que le nombre de mentions soit déjà nettement moins élevé. Au sujet de celles-ci, la recette du professeur *new look* serait la suivante : deux zestes d'autorité (caractéristique psychologique), un brin de patience (caractéristiques relationnelle), un filet d'aide doublé de guidance (caractéristique didactique) à la façon pédagogique interactive ou rogérienne facilitatrice d'apprentissage, le tout rehaussé d'une pincée de créativité (caractéristique développementale) au goût de la pédagogie active. Le désir de maîtrise en position haute bienveillante résumerait la position de ces apprentis enseignants. Les anciens, peut-être parce que leur identité pédagogique est plus aboutie, sont plus sobres : formation (caractéristique développementale), clarté (caractéristique didactique), écoute (caractéristique relationnelle). Le reste des ingrédients serait-il une fois de plus implicite ? Le portrait chinois attire notre attention sur un ingrédient revendiqué tant par les jeunes que les aînés : les caractéristiques physiques et conatives : quantité de travail, effort, endurance, énergie sont des mots que l'on retrouve dans le discours des personnes interrogées.

Ce même instrument métaphorique met en exergue une catégorie poids lourd curieusement quasi absente dans l'Abric alors qu'elle incarne par excellence le processus d'enseigner : la régulation de l'action pédagogique. D'un côté, l'enseignant est perçu comme le grand architecte de la formation, il *s'organise, trouve les moyens adaptés et pense les activités pour intéresser les enfants*. Sa tâche de grand ordonnateur comprend également la mise en place d'une progression ad hoc. De l'autre côté, l'enseignant pose sur ses pratiques un regard réflexif : il *se remet en question, évite les certitudes, admet ses erreurs et trouve de bonnes solutions*.

Dans cette rubrique, la répartition entre novices et expérimentés n'est pas aléatoire. Les plus jeunes endossent volontiers le costume de l'architecte alors que les plus anciens sont plus enclins à réfléchir sur leurs pratiques. L'expérience nous apprendrait-elle la modestie ?

La gestion temporelle y est envisagée sous l'angle interactif de la longue ou de la courte échéance : soit les personnes interrogées font état du manque de temps en regard des attentes du programme (*il faut toujours courir*), soit ils voient la planification à long (*il faut faire son planning*) et à court terme (*éviter les temps morts*) comme l'art fondateur de la gestion de la classe. Cette seconde interprétation est la plus répandue.

D'une courte tête, les jeunes enseignants se préoccupent plus de la gestion du temps dans la classe. Ce qui frappe, par ailleurs, c'est l'absence d'évocation de la notion d'objectif. De même, le silence règne sur l'évaluation. Un autre fait a peut-être interféré : le mot inducteur à l'Abric bonne marche de la classe. Les enseignants ne considéreraient peut-être pas l'évaluation comme essentielle au bon déroulement des journées scolaires.

L'Abric met, à lui seul, en exergue une rubrique d'importance moyenne, les finalités, plus spécifiques aux anciens, aptes à donner du sens à leurs actions : celui, à l'honneur ici, est celui de l'autosocioconstruction qui imprégnerait déjà le climat et les régulations relationnelles : *autonomie, épanouissement, socialisation, responsabilité* et, à côté de cela, plus classiquement, *réussite et acquisition des connaissances*. Les jeunes sont peu disert sur le sujet et mentionnent à minima la vie et la personnalité.

Parvenus à ce stade, les associations deviennent presque idiosyncrasiques que l'on recoure à l'Abric ou au portrait chinois. Curieusement, il s'agit pourtant des composantes objectives les plus incontournables de la pratique de classe : les conditions matérielles (trois unités pour deux enseignants en fonction), les obstacles (trois unités pour un enseignant en fonction). Peut-être faut-il être plongé plus longuement dans la réalité quotidienne éducative pour percevoir les richesses et les difficultés amenées par les paramètres. Un petit nombre d'élèves par classe, des locaux adéquats et du matériel suffisant favorisent pourtant grandement les choses. De nombreuses enquêtes ont montré que c'était là des insatisfacteurs fréquents (Brunet, Dupont & Lambotte, 1991). De même, l'enseignant n'est pas tout seul : la direction infléchit en bien ou en mal, dynamise ou anesthésie les initiatives pédagogiques (Dupont, 1995). Monnier (1987) et Perrenoud (1995) ont néanmoins rappelé pour leur part que l'enfant était un *go between* entre l'école et la famille et que leur collaboration (un item pour la famille) était dès lors indispensable sous peine de déboussoler l'élève. Précisément, celui-ci, au travers de la rubrique « caractéristique de l'élève » recueille la portion congrue avec seulement deux suffrages chez les débutants : il doit faire preuve d'*apprentissage*, d'*écoute* et, pour le portrait chinois, de ***motivation*** : paradoxalement rien de très actif. Le même outil analogique braque de faibles projecteurs sur la catégorie « contenus » en insistant sur l'importance de la langue maternelle.

4.4 Les résultats par mots inducteurs

Examinons à présent les métaphores qui ont été produites à la lumière des mots inducteurs qui ont été proposés aux personnes interrogées.

La première catégorie d'objets à l'intérieur de laquelle novices et experts devaient fournir une comparaison était le *sport*..

Tous les sujets sont parvenus à apporter une réponse (19 items donc) et dix sports différents ont été cités. Le football (proximité de la Coupe du Monde oblige !) arrive largement en tête avec six mentions.

Il est intéressant d'observer que dans 11 cas, c'est le sport d'équipe et non un sport individuel qui est choisi. Cela pourrait paraître contradictoire avec ce que nous avons dit précédemment du fantasme d'omnipotence et de maîtrise professé par certains enseignants. Toutefois, à bien y regarder, les justifications ne nous permettent pas toujours de trancher afin de savoir si le

maître s'inclut dans le groupe classe vu comme une équipe ou si, comme le mentionnent certaines personnes, il en est l'*entraîneur*, voire l'*arbitre*.

Si les sports de combat (tae-kwon-do) sont cités deux fois ; on voit, aux justifications qui les accompagnent, que ce sont les aspects *maîtrise de soi* et *respect de l'adversaire* qui ont guidé le choix.

La catégorie verbe, pour laquelle toutes les personnes interrogées ont fourni une réponse, est en réalité composée d'une bonne part de métonymies. Ainsi, *motiver*, *réfléchir*, *dialoguer*, *communiquer* ne sont pas de réelles comparaisons, mais des composantes de la gestion de la classe. C'est effectivement ce que nous disent les justifications : *c'est indispensable* ou *c'est un point essentiel*.

Parmi les métaphores de cette catégorie, citons : combattre car la vie est une bataille ou jongler puisque nous manipulons les connaissances des élèves.

Le mot inducteur « partie du corps » est dominé par les réponses *cerveau* et *tête*. Dans tous les cas, c'est l'idée de maîtrise qui est sous-tendue. Les réponses *bouche* et *langue* évoquent la nécessaire communication qu'implique la gestion de classe.

À l'inverse de la maîtrise et de l'omnipotence que nous avons évoquées plus haut, remarquons cette réponse, isolée dans notre corpus par sa rareté : *si la gestion de classe était une partie du corps, ce serait le talon d'Achille en raison de sa fragilité*.

Comme la catégorie verbe, l'adjectif donne lui aussi lieu à la production de nombreuses métonymies. *Calme*, *chaleureuse*, *harmonieuse*, *amicale*, *organisée*,... la classe doit l'être ! Dans cette catégorie, la majorité des réponses se rapportent à la catégorie climat.

Alors que dans les questions préalables, tous les enseignants et futurs enseignants interrogés se réclamaient de pédagogies dites actives, la catégorie outil nous les fait apparaître sous un autre jour. En effet, sur les 17 réponses apportées, le *marteau* apparaît sept fois dont six fois avec des justifications de type *Il faut souvent répéter les mêmes choses pour faire apprendre*. Dans cette persistance de l'enseignement traditionnel (Gage, 1986), on peut se demander dans quelle mesure les enseignants ne sont pas plus déterminés par les pratiques pédagogiques qui leur ont été appliquées lorsqu'ils étaient élèves plutôt que par les acquis de leur formation pédagogique (initiale et continuée). C'est en effet ce qui semble se produire pour les modalités d'évaluation (Delforge, Dupont, Jauniaux & Schiettecat, en préparation).

Les autres réponses de cette catégorie nous présentent un enseignant « bricoleur de génie » muni d'une « caisse à outils », capable d'intervenir dans toutes les situations : sa *pince coupante* lui permet de *faire passer le courant*, sa *foreuse* de *faire jaillir les connaissances* et sa *ponceuse* d'*effacer les problèmes scolaires et autres*.

Le mot inducteur *sentiment* approvisionne en masse la catégorie climat. Comme c'était le cas pour l'adjectif, nous nous trouvons en présence d'un certain nombre de métonymies (*joie, paix, amitié,...*). La presque totalité des sentiments évoqués peuvent être dits positifs. A contrario, relevons ceux qui sont entourés d'une aura moins favorable :

- la *peur* est citée deux fois : dans les deux cas, elle est du côté de l'enseignant (un novice, un expert) et vise deux compétences attendues : la communication (*j'ai peur de ne pas pouvoir parler devant un groupe*) et la planification temporelle (*j'ai peur de mal gérer mon temps*) ;
- un novice évoque le *stress*, mais sans y apporter de justification ;
- le *doute* est mentionné par un expert, mais dans le sens où il permet une remise en question perpétuelle ;
- enfin, un enseignant déjà en fonction nous dit que la gestion de classe est *un ensemble de sentiments divers*.

À la question de savoir de quel film la gestion de classe pourrait être rapprochée, les réponses mettent en avant des figures idéalisées : Gérard Klein est nominé pour sa prestation dans L'Institut avec six mentions, suivi de peu par Robin Williams et Le Cercle des poètes disparus (trois fois cité). Une seule mention est négative : pour un des futurs enseignants, la gestion de classe peut être comparée au *Titanic, car si le prof coule, les élèves le suivent*.

La catégorie livre est la moins fournie : 11 réponses y ont été apportées. L'aspect planification du temps revient deux fois par le biais du *journal de classe*. Plusieurs livres (ou catégories de livres) sont cités parce qu'ils constituent une comparaison souhaitable : *un livre policier parce qu'il faut se remettre en question, admettre ses erreurs et trouver les bonnes solutions* ; *La guerre des boutons parce que les enfants expriment leurs sentiments et s'épanouissent* ; *Le tour du monde en 80 jours : si les enfants pouvaient apprendre autant que pendant ce voyage !,...*

Enfin — nous quittons à proprement parler le portrait chinois — les réponses à la question de savoir quel proverbe symbolisait le mieux la gestion de classe, la majorité des réponses recueillies évoquent la gestion temporelle par le biais du proverbe *Rien ne sert de courir, il faut partir à temps*. La solidarité est également mentionnée par *Un pour tous, tous pour un !*

4.5 Commentaires

Si l'on se réfère aux travaux de Dunkin et Biddle (1986), le processus d'enseignement est vu, dans le cadre de cette administration à petite échelle de l'Abric et du portrait chinois, davantage comme une interaction humaine plutôt qu'un processus linguistique — abord absent — et qu'un système de traitement de l'information, dimension effleurée, comme on l'a vu dans techniques et procédés. Pour cette régulation, deux voies semblent largement

empruntées par les deux populations que l'on pourrait qualifier, à la suite de Altet (1994), d'acceptation et d'ordonnation, condensées par les mots entente, respect, discipline. Or, aux dires de Pourtois et Desmet (1997), cette combinaison d'autorité et de souplesse, appelée style autoritativ par Baumrind (cité par Pourtois & Desmet, 1997), si elle est difficile à mettre en oeuvre dans une articulation cohérente, s'avère la plus apte à favoriser le développement de l'enfant dans toutes ses dimensions. Elle prend ici cependant les atours d'un dirigisme adouci par du rogerisme, surtout chez les aspirants instituteurs, de maîtrise chaleureuse chez les enseignants confirmés.

Si l'on se rapporte aux travaux de Brichaux (1997), les figures d'enseignants esquissées ici empruntent les voies du manager, du bricoleur, du praticien réfléchi et plus encore celle de l'animateur, catégorie pourtant absente dans le répertoire de cet auteur.

Pour ce qu'il en est de l'éventuelle différence entre les représentations de la gestion de la classe entre futurs professionnels et professionnels avertis, celle-ci est mince malgré les écarts d'expérience. On retiendra surtout que les plus jeunes font la part un peu plus belle à la régulation relationnelle qu'au climat, mais la tonalité reste la même : qu'il s'agisse de l'interaction concrète ou de l'ambiance générale, la grosse question est d'équilibrer douceur et fermeté. Dans les valeurs prônées par les jeunes, on retrouve davantage celle de la solidarité, de l'entraide — mais, sans les dégager, on peut se demander s'il n'y a pas là l'impact de leur formateur dont c'est un des chevaux de bataille. Chez les vétérans, l'humour, l'ambiance détendue sont un peu plus spécifiquement les fers de lance. L'expérience engendre peut-être prise de distance et décontraction.

Les résultats recoupent partiellement ceux de Charlier (1989) en ce sens que la gestion de la classe a trait avant tout aux techniques et procédés, tout en notant que c'est un discours plus spécifique aux jeunes, peut-être parce qu'ils sont en phase de constitution de leur équipement pédagogique et de leur rôle professionnel ; les anciens posent un regard plus réflexif sur leurs pratiques en se situant plus dans la rétroaction. Bref, les données présentées ici ne font pas vraiment écho à celles d'Huberman qui, nuançons-le tout de suite, n'entamait pas son étude longitudinale avec les enseignants en fin de formation. Néanmoins, nous trouvons chez ceux-ci moins d'impressions de tâtonnement, d'incertitude au niveau de la relation maître-élèves, à moins que bien entendu le cadre provisoire des stages ne leur tende un filet protecteur invisible à leurs yeux quant au jonglage pédagogique nécessité par la pratique à temps plein. D'autre part, aucune des classes d'âge ne parle de travail ou d'évaluation dans la gestion de la classe.

À côté de cela, nos deux échantillons se déclarent l'un et l'autre pour les pédagogies actives, mais d'une façon différente : les anciens, peut-être parce qu'ils sont plus sûrs de leurs repères personnels, passent plus facilement par l'utilisation du vécu, des intérêts des élèves, tandis que les néophytes usent davantage de dispositifs interactifs de leur crû. Cela n'empê-

che ni les uns ni les autres d'être des utilisateurs acharnés de la — on ne peut plus traditionnelle — répétition.

Etrangement, malgré cette profession de foi, l'élève réel jouerait donc apparemment l'Arlésienne dans l'imaginaire des enseignants interrogés, mais serait très présent en tant qu'enfant idéal à relier avec douceur et fermeté à la communauté humaine ; plus objet de pédagogie que sujet puisque ces caractéristiques restent dans le vague et ne sont pas thématiques : évidence non questionnée ou non questionnable ? Effet du narcissisme bien connu des enseignants (Filloux, 1974) ?, primat de l'empirisme où il suffit pour l'élève d'être là et de se remplir sagement des nourritures intellectuelles dispensées par le maître ?

5. CONCLUSIONS

Plus que les résultats, somme toute anecdotiques, glanés auprès d'un échantillon occasionnel et de taille confidentielle, cette recherche a été l'occasion de faire le point sur l'un des leviers possibles de l'action en formation menée sans un référentiel constructiviste : la carte mentale, ensemble des représentations sous-jacentes à nos agir et à leurs limites d'application. Il ne nous échappe cependant pas qu'il existe des hiatus entre le dire et le faire, que l'interaction didactique est aussi faite d'imprévu, de facteurs émergents sur lesquels il faut statuer dans l'instant, mais il reste néanmoins intéressant de confronter les conceptions des enseignants auxquels nous avons affaire en formation initiale ou continuée pour les interroger sur l'importance des paramètres évoqués ou émis par eux, les raisons, les manières de faire sous-tendant ces choix. À ce sujet, le test d'Abric et le portrait chinois peuvent être d'un grand secours : les convergences des résultats obtenues ici plaident pour leur fiabilité, les (faibles) divergences pour leur complémentarité : aucun outil ne peut prétendre à l'exhaustivité. Dans le dispositif d'investigation, l'Abric test d'association entièrement ouvert, laisse le champ entièrement libre à l'expression du répondant, le portrait chinois, de par les mots inducteurs, les guide quelque peu. En outre, ce dernier outil reflète, en raison de son caractère analogique, davantage l'éprouvé affectif, pratique, voire corporel de l'objet à découvrir puisqu'il le met en contact avec des objets d'un monde propre, plus familier à la personne questionnée.

Dans le portrait chinois, deux plans de vie seraient ainsi rapprochés pour cerner davantage le plus méconnu des deux, pour le signifier et de là, plus tard, le transformer via le questionnement de sa signification. Cette dynamique mentale s'inscrirait dans le triangle suivant : le comparé, le comparateur, le comparaissant, voire en fonction de la teneur plus ou moins forte en kinesthésie, du comparateur : le « comparaissent » (cf. verbes d'action, sentiment). Comparaison n'est pas raison, mais compréhension des phénomènes.

En bref, ces dispositifs seraient des saisies d'informations préparatoires à l'aide au pilotage de sa subjectivité par le formé dans des aires très foca-

lisées d'apprentissage. Quant à l'analyse de contenu subséquente, elle est toujours à recommencer pour rester au plus près de l'originalité du discours des personnes. Mais la gestion de la classe n'est-elle pas pareille : jeter un regard perpétuellement neuf avec des élèves neufs sur des matières qui ne varient guère, sur (et dans) un cadre institutionnel qui varie (trop) peu ?

NB : L'auteur tient à disposition des lecteurs intéressés un exemplaire des outils utilisés ici.

La gestion de classe des novices du secondaire peut-elle être influencée par leur tâche d'enseignement ?

Muriel Opinel
Université de Sherbrooke

Depuis les trente dernières années la gestion de classe n'a cessé d'être un domaine de plus en plus étudié. Les chercheurs américains notamment ont dégagé de leurs observations en classe (Kounin, 1970) et de leurs réflexions (Canter et Canter, 1976 ; Glasser, 1965 ; Gordon, 1974) tout un ensemble de stratégies variées permettant à l'enseignant de mieux maîtriser cette compétence fondamentale pour la réussite de sa carrière (Kiley & Thomas, 1994 ; Conseil Supérieur de l'Éducation (1994). Au Québec en particulier, la publication d'ouvrages de références dans le domaine (Archambault & Chouinard, 1996 ; Legault, 1993 ; Nault, 1994) et l'introduction d'un cours de gestion de classe aux programmes de formation initiale ont fourni eux aussi à l'enseignant débutant (qu'on appellera ici le novice) des outils pour mieux se préparer face à ses premiers élèves. Cependant, malgré toutes ces aides mises à sa disposition, il apparaît que le novice éprouve encore de nombreuses difficultés en ce domaine. Comment expliquer ce paradoxe ? Bien sûr, nous sommes consciente que la dimension personnelle joue un rôle fondamental : gérer une classe, ce n'est pas seulement aménager l'espace physique ou déterminer le temps alloué à chaque activité. La gestion de classe est un « processus complexe » (Léveillé & Nault, 1997, p. 12) demandant que l'enseignant mette

en place des routines bien sûr, mais aussi qu'il fasse preuve de ses qualités personnelles comme la fermeté ou encore le sens de l'observation. Se pourrait-il cependant que certains facteurs extérieurs à la personne de l'enseignant influencent plus que l'on ne pense sa gestion de classe ? Un de ces facteurs a attiré notre attention : il s'agit de la tâche d'enseignement des novices. Nous avons remarqué en effet qu'au Québec ceux-ci n'étaient pas toujours aidés par le système d'affectation des tâches (Chiasson, 1995). L'objectif de notre étude a donc été de vérifier quelle est l'incidence de la tâche des novices du secondaire sur la perception de leur sentiment de compétence en gestion de classe.

1. CADRE THÉORIQUE

Nous nous sommes intéressée à la gestion de classe des novices car nous avons remarqué à travers la littérature que cette compétence représentait l'un des plus grands défis de leur insertion professionnelle. On peut même parler avec Venman (1984) de première difficulté. Ce chercheur a regroupé les résultats de 83 études effectuées depuis 1960 portant sur les problèmes rencontrés par les novices durant leur première année d'enseignement. Sur les 24 problèmes les plus fréquents qu'il relève, la discipline arrive en premier, avant la motivation des étudiants. Ces conclusions de Venman (1984) se trouvent confirmées par d'autres études comme celles de Kiley et Thomas (1994) qui montrent que les principales inquiétudes des novices durant leur première année portent sur les problèmes liés aux différences entre les élèves et à la discipline. Par ailleurs, d'autres recherches, dont celle de Drummond (1990), révèlent que les directeurs d'école eux-mêmes perçoivent la gestion de classe comme la plus grande faiblesse des novices.

Parfois le problème devient si difficile que les plus découragés finissent par abandonner la profession. De nombreuses études menées aux États-Unis notamment ont fait état d'un taux d'abandon très fort dans la population enseignante débutante. Selon Issenhuth (1992), 20 % des jeunes enseignants abandonneraient durant leur première année et 40 % dans les deux premières années. Au Canada, Henry (1988) Parker (1996) et Walker (1992, dans Weva, 1996) parlent d'un taux de 15 % d'abandon. Ce qu'il faut retenir de ces chiffres, c'est que, parmi les causes d'abandon, la gestion de classe est mentionnée comme étant l'une des principales. Ainsi, dans la recherche menée par Greenlee & Ogletree (1993) auprès de 41 enseignants sur les raisons de l'abandon de la profession par les novices, 39 d'entre eux ont parlé de la gestion de classe comme étant le facteur prédominant.

On note par ailleurs qu'il y a de grandes différences entre les novices et les enseignants expérimentés au niveau de la gestion de classe. L'étude menée par Loyd & Pearce (1987) auprès de 665 enseignants du secondaire et du primaire révèle que leur comportement varie selon leur niveau d'expérience. Il semblerait que les novices n'aient pas encore développé de routines pour la classe et qu'ils fonctionneraient plutôt par essai/erreur, posant une

multitude de gestes en essayant de voir ce qui fonctionne le mieux. Cette étude de Loyd et Pearce (1987) s'inscrit en fait après toute une série de recherches menées depuis 1969 sur le sujet (exemples : Fogarty & al, 1983 ; Berlinex, Greens & Leir Rard, 1986, in Loyd & Pearce, 1987) qui montrent elles aussi que les comportements des novices varient avec le temps. Dans ces études, rapportées par les deux auteurs, on révèle que, comparés aux novices, les enseignants expérimentés varient davantage leurs stratégies d'enseignement, fonctionnent de façon plus structurée en développant des schémas et des routines, et de ce fait utilisent moins de comportements punitifs que les novices.

Toutes ces recherches montrent bien que la gestion de classe, loin d'être innée, est une compétence qui se développe et s'enrichit au fil des expériences de travail, dans ce long processus que les chercheurs ont décrit comme étant l'insertion professionnelle. Il reste que si les expériences négatives se multiplient, le novice se décourage et risque d'abandonner. Or il se trouve que, loin d'être placés dans des conditions d'insertion facilitantes, les novices du Québec vivent souvent une première année difficile. Ainsi que le souligne Gervais (1996, p. 1), les novices « se voient confier des responsabilités égales à celles des enseignants d'expérience, contrairement à la majorité des professionnels des autres secteurs ». Dans les faits, ils sont souvent utilisés comme des « commandos » (Nault, 1993, p. 185), c'est-à-dire que l'administration scolaire a tendance à les engager pour répondre à des besoins administratifs, comme par exemple faire des remplacements de dernière minute. Ils sont prévenus la veille, voire le jour même, quand ils ne prennent pas possession de leurs groupes en milieu d'année. Ils doivent alors mener une classe sans aucune préparation matérielle ni mentale et se trouvent démunis avant même de commencer. Quand on sait combien le premier contact est important en gestion de classe (Goss & Ingersoll, 1981 ; Sidman, 1985), on comprend qu'une telle entrée en matière n'est pas facile à vivre.

Parallèlement à cela se pose le problème de la manière dont les tâches sont distribuées au Québec. Il arrive en effet que les novices reçoivent des tâches très difficiles. Pour bien comprendre ce phénomène, il convient de définir tout d'abord quelles sont les composantes de la tâche des enseignants du secondaire du Québec. Le chapitre 8 de la convention collective mentionne que la semaine régulière compte 27 heures de travail dont 17 heures et 5 minutes en moyenne doivent être consacrées aux fonctions de présentation des cours et d'encadrement des activités étudiantes. La tâche éducative comprend par ailleurs : l'encadrement, la surveillance et la récupération. Il ne s'agit cependant ici que de la pointe de l'iceberg : en effet, aux heures de travail définies par l'employeur s'ajoute un travail qu'on peut qualifier d'invisible dans la mesure où il n'est pas assez reconnu. Comme le soulignent Escalona, Messing et Seifert (1996, p. 11), « même si elle est rémunérée sur la base d'un nombre d'heures fixe, l'enseignante est évaluée selon sa performance globale, dont la durée n'est pas clairement définie ». Cette performance globale repose sur toute une série d'actions non minutées, mais pourtant essentielles, comme

appeler les parents pour assurer le suivi de certains élèves, ou encore rencontrer la direction et les autres enseignants pour mettre en place des projets. Enfin, on ne saurait oublier les situations particulières que constitue pour certains enseignants le fait d'être confrontés à la multiculturalité, la pauvreté et l'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.

Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.) en effet, on comptait 61360 inscriptions d'élèves de langue autre que le français ou l'anglais en 1980-1981. Dans la région métropolitaine de Montréal, où se concentrent près de 80 % des allophones, on peut retrouver jusqu'à 6 ou 7 pays différents dans certaines écoles, soit 60% de leur effectif (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1984). Selon un syndicat, la Centrale de l'Enseignement du Québec cependant, on peut parler vraiment de situation difficile quand le taux d'allophones est supérieur à 30 %, car dans ce cas, le personnel enseignant se trouve souvent confronté à plusieurs groupes culturels dans une même classe. S'il veut donner un bon enseignement, il lui faut développer une relation d'apprentissage individualisée, mais il ne peut le faire, à moins de se dédoubler. De plus, il est souvent confronté au phénomène de la sous-scolarisation de certains enfants venant notamment du tiers-monde (on trouve parfois un retard pouvant aller de deux à trois ans), ce qui, doublé aux difficultés de communication dues à la différence de langue et de culture, génère « un certain sentiment d'impuissance » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1984, p. 103).

Le phénomène de la pauvreté quant à lui touche profondément les enseignants ; comme le souligne Berthelot (1991, p. 80) : « les milieux économiquement faibles sont ceux où se répercutent avec le plus d'acuité sur l'école la plupart des problèmes sociaux ». Dans cet univers social et culturel particulier, le personnel de l'école doit s'adapter à des valeurs et à des comportements totalement différents des siens. De plus, les hauts taux de décrochage et d'échec scolaire remettent en cause sa pédagogie et lui demandent beaucoup de créativité et de dévouement. Ainsi, la récupération et l'adaptation du matériel au vécu des élèves, activités qui exigent déjà beaucoup de temps, prennent ici une importance capitale, si les enseignants ne veulent pas perdre l'intérêt et la motivation de leurs groupes. Il ne faut pas oublier non plus que dans les milieux défavorisés se retrouve beaucoup de violence, ce qui vient affecter parfois personnellement les enseignants.

Comme on vient de le voir, prendre en considération les caractéristiques de chacun de ses étudiants est un des grands défis auquel est confronté l'enseignant. Que se passe-t-il quand ces différences sont majeures, comme dans le cas de l'intégration des Élèves Handicapés et en Difficultés d'Apprentissage et d'Adaptation, qu'on appelle communément les E.H.D.A.A. ? On désigne par ce terme les élèves atteints de déficience sensorielle (auditive et visuelle), physique ou mentale. Il comprend aussi les élèves souffrant d'une mésadaptation socio-affective, de difficultés d'apprentissage ou qui présentent de multiples handicaps. C'est en première année du secondaire surtout

que les problèmes de certains élèves sont détectés et qu'on sépare du groupe les élèves en réelle difficulté. Les cas les plus graves sont placés dans des classes d'appoint, mais les autres sont intégrés à l'enseignement régulier. Or, depuis les dernières années, les cas d'intégration ont augmenté, ce qui place le personnel enseignant devant un grand défi, de par l'hétérogénéité des classes que cette situation crée. En effet, « l'intégration des élèves en difficulté est loin de se faire partout de façon cohérente, soucieuse du bien des enfants et respectueuse de la compétence des enseignants » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1984, p. 59). On reproche ainsi aux commissions scolaires de précipiter, à cause de pressions budgétaires, l'intégration des E.H.D.A.A., au point que certains d'entre eux arrivent en classe sans que le personnel de l'école, les parents et eux-mêmes aient été préparés. Par ailleurs, le dépistage, l'identification et le classement ne sont pas toujours bien faits, au détriment des enseignants, mais aussi des élèves dits réguliers. Sans préparation, sans aide, puisque le personnel spécialisé a été réduit, suite aux coupures budgétaires, les enseignants se trouvent démunis face à cette intégration et voient le poids de leur tâche devenir parfois intolérable.

Tous les facteurs alourdissants mentionnés précédemment semblent se combiner dès qu'on parle des novices. De fait, ces derniers sont ceux qui, dans la profession, récupèrent souvent les tâches les plus lourdes : la distribution des tâches au Québec se faisant par ordre d'ancienneté, les derniers servis sont les derniers entrés dans l'école, à savoir les nouveaux enseignants à statut précaire. Le poste est donc donné selon le rang dans la liste et non selon les aptitudes : l'ancienneté finit parfois par prévaloir sur la compétence (Chiasson, 1995). À cause de cela, comme le souligne l'étude de Berthelot (1991, p. 34), « on note que le fait d'enseigner trois matières et plus est plus répandu chez les plus jeunes que chez les plus de 40 ans, et chez le personnel le moins expérimenté en comparaison du personnel ayant plus de 15 ans d'expérience : (...) les plus anciens ont le premier choix et se tournent vers les tâches les plus homogènes ». L'auteur ajoute par ailleurs que « les préparations les plus nombreuses sont presque deux fois plus fréquentes chez le personnel à statut précaire que chez le personnel permanent » (Berthelot, 1991, p. 34). Ceci s'explique par le phénomène des bouts de tâche : quand il reste des groupes en suspend, on les confie aux derniers arrivés, c'est-à-dire les novices. Ceux-ci peuvent donc avoir à enseigner à deux groupes en morale et à un en géographie. On s'aperçoit donc bien que la compétence disciplinaire issue de la formation est peu valorisée dans un tel système d'affectation des ressources humaines.

Finalement, la tâche réelle des novices est loin de celle prescrite par l'employeur dans la convention collective. Attention cependant de ne pas noircir trop le tableau et de faire des novices des martyrs. Il ne faudrait pas nier en effet les efforts louables réalisés dans certaines écoles pour leur donner des tâches adaptées au fait qu'ils sont débutants. Ce que nous évoquons ici, c'est une faiblesse du système, faiblesse qui est quand même suffisamment problématique pour que la Centrale de l'Enseignement du Québec « recommande

qu'une entente négociée concernant la tâche du personnel enseignant concerné précède la mise en place d'un modèle d'insertion professionnelle » (Centrale de l'Enseignement du Québec, 1990, p. 26). Tous les novices ne sont pas touchés par ce phénomène, mais pour ceux qui cumulent plusieurs des facteurs d'alourdissement que nous avons évoqués précédemment, que se passe-t-il ? Comment vivent-ils leur gestion de classe ? Éprouvent-ils plus de difficultés que les autres novices, eux qui rencontrent des groupes hétérogènes, qui enseignent plusieurs programmes différents pour lesquels parfois ils n'ont même pas été formés, eux qu'on avertit au dernier moment, etc ? Ou au contraire, est-ce que la difficulté de leur tâche n'a aucune incidence sur leur gestion de classe ? C'est ce que nous avons tenté de découvrir dans cette étude.

2. MÉTHODOLOGIE

Pour cela, nous avons demandé tout d'abord, dans un questionnaire, à chaque enseignant de décrire sa tâche, ceci afin de déterminer les composantes de la tâche des novices. Les questions faisaient référence à trois aspects :

- les caractéristiques personnelles du novice (ex : le secteur d'enseignement auquel il appartient, la matière que son permis l'autorise à enseigner) ;
- les caractéristiques de ses élèves (ex : le nombre d'élèves par groupe, d'élèves culturellement différents, d'E.H.D.A.A) ;
- et enfin des précisions sur la nature de son travail (ex : pourcentage de sa tâche, nom des programmes enseignés, nombre de fois où le programme a été enseigné).

Ensuite, en ce qui concerne la gestion de classe, qui est notre variable dépendante, nous avons utilisé le Questionnaire en Gestion de Classe (le Q.G.C.), qui permet, en partant du modèle de Nault (1994), d'autoévaluer son sentiment de compétence en gestion de classe. C'est un questionnaire qui touche les trois dimensions de l'acte d'enseigner retenues par Nault (1994), à savoir la planification, l'organisation et le contrôle durant l'action. Ces trois catégories regroupent 65 comportements ou situations en salle de classe. Il s'agit d'un instrument de recherche dont les qualités métrologiques, la validité théorique et la fidélité ont été vérifiées de façon scientifique (Léveillé & Nault, 1997). Pour ce qui est de la validité théorique, on peut dire que les 65 situations retenues sont basées sur une grande recension des écrits ; quant à la validité empirique, cet instrument a été validé par 75 juges. Enfin, la validité factorielle a été démontrée par une expérimentation auprès d'un échantillon de plus de 500 enseignants. La fidélité de cet instrument quant à elle s'est vérifiée par le fait qu'il a été utilisé par plusieurs recherches (ex : Dufour, 1997 ; Durant, 1997 ; Tessier, 1996) sur des échantillons d'enseignants dont le plus petit était supérieur à 100 sujets. Or aucun coefficient de fidélité obtenu dans

ces recherches n'a été inférieur à 0,95. Le Q.G.C. a donc été joint au questionnaire sociobiographique avec une lettre d'introduction.

L'ensemble a été envoyé à 115 novices du secondaire qui provenaient des anciens programmes : au moment de l'étude, ils n'avaient donc pas encore reçu leur brevet permanent d'enseigner (ils avaient deux ans et moins d'expérience), mais étaient sous contrat. Nous avons laissé de côté les enseignants à la leçon et les suppléants, car ils représentent des employés qui ne sont pas en pleine responsabilité sous contrat officiel. Les syndicats et commissions scolaires qui ont participé de manière volontaire à la recherche sont situés en Montérégie, une région qui, par la diversité de sa population et de ses écoles, nous permettait de rencontrer des tâches très variées.

Sur les 115 questionnaires, 56 ont été retournés, mais 9 ont été rejetés, non valides pour diverses raisons (mauvaise adresse ou questionnaire mal rempli). Le taux de réponses a donc été de 48% et les données finales de cette recherche se sont basées sur l'analyse de 33 questionnaires, car nous avons laissé de côté les novices provenant de l'adaptation scolaire. En effet, on ne peut utiliser les mêmes critères de classification pour leur tâche que pour celle des novices provenant du secteur régulier. Dans le cadre de cette étude, il nous semblait plus intéressant de tenter une généralisation pour la majorité des novices plutôt que pour les spécialistes de l'adaptation scolaire.

Pour ce qui est de l'analyse de ces données, la méthode utilisée a été la suivante :

- a) Dans un premier temps, un comité de trois personnes comprenant une enseignante expérimentée, un spécialiste en mesure et évaluation et un chercheur en éducation a regardé les caractéristiques de la tâche données dans chaque questionnaire, puis a mis en rang les sujets selon la difficulté de leur tâche. Nous avons ainsi pu dégager 33 enseignants, les 16 ayant les tâches les plus difficiles, et les 17 ayant les tâches les plus faciles. Ce type de classement nous a permis d'aller chercher les cas les plus extrêmes et a laissé de côté ceux du milieu pour avoir une meilleure discrimination.
- b) Pour valider cette classification, un deuxième comité a été formé qui regroupait 10 juges travaillant dans différents domaines de l'éducation (membres du syndicat, directeurs d'école, enseignants du secondaire expérimentés), ceci afin d'éviter la subjectivité d'un groupe en particulier. Considérant qu'il était impraticable de demander à ces autres juges de réaliser une classification des tâches des 33 enseignants précités, nous leur avons plutôt présenté 10 tâches d'enseignement choisies parmi les 33 initiales et représentant de façon symétrique les deux extrêmes du continuum de classification : ainsi les tâches les plus difficiles du premier comité étaient représentées de façon proportionnelle avec les tâches les plus faciles. Les juges de ce deuxième comité ont travaillé de façon indépendante, chaque juge

produisant sa classification sans connaître celle du premier comité ou de ses collègues.

- c) Une fois ce deuxième classement effectué, nous avons vérifié le degré de consensus entre les réponses du premier comité (représenté comme un seul juge) et celles des autres juges, à l'aide du W de Kendall sur les cinq tâches les plus difficiles et les cinq tâches les plus faciles. Le W de Kendall a confirmé une cohérence significative entre le premier comité et les juges ($p = 0.01\%$). Grâce à ce résultat, la procédure de classification intuitive du premier comité a pu être confirmée. Il nous a donc alors été possible de mettre en rang tous les sujets sur une échelle ordinale et de réaliser différents types d'analyse.

Tout d'abord, nous avons formé deux groupes de sujets, à savoir les novices qui avaient les tâches les plus difficiles (16 sujets) et ceux qui avaient les tâches les plus faciles (17 sujets) en les divisant selon la médiane. Ensuite, nous avons aussi formé deux autres groupes de 11 sujets chacun en nous basant sur le tiers supérieur des sujets aux tâches les plus difficiles et le tiers inférieur des sujets aux tâches les plus faciles (technique expliquée par Stanley). Enfin, pour aller chercher une analyse plus rigoureuse encore, nous avons étudié le comportement des sujets extrêmes dans la zone de facilité et de difficulté, comparant ainsi des groupes inférieurs à 15 ou 20 % du total des sujets, c'est-à-dire ici deux groupes de cinq sujets chacun.

TABLEAU 1

Comparaison des moyennes de chaque groupe de novices sur différents aspects du Q.G.C.¹

Application du test t de Student	pour les deux groupes de cinq sujets	pour les deux groupes de 11 sujets	pour les deux groupes divisés selon la médiane
score total du Q.G.C.	non significatif	non significatif	non significatif
pour les trois sous-dimensions du Q.G.C. :	non significatif pour l'organisation et le contrôle durant l'action, mais significatif pour la planification (2.85 pour $p = 0.05$)	non significatif	non significatif
par item du Q.G.C.		significatif pour les items 6-15-25 et 32	significatif pour les items 6-11-15-25-32 et 44

¹ Nous travaillons à $P = 0.10$ au lieu de $P = 0.05$, vu notre nombre restreint de sujets.

En ce qui concerne la variable dépendante, la gestion de classe, nous avons, pour les trois types d'analyse, calculé le score global des sujets concernés au Questionnaire en Gestion de Classe à partir du total obtenu à chacune des sous-dimensions. Il ne nous restait plus qu'à calculer les moyennes au Q.G.C. des deux groupes de novices, séparés à chaque fois selon la difficulté de leur tâche, puis à les comparer entre elles. L'application du test *t* de Student nous a alors permis de voir s'il y avait une différence significative entre les deux groupes de novices. Le tableau I rend compte des résultats obtenus pour chacun des groupes de novices retenus.

3. RÉSULTATS OBTENUS

Ces résultats montrent tout d'abord que la difficulté de la tâche n'a pas d'incidence sur le sentiment de compétence en gestion de classe des novices, et ceci quel que soit le nombre de sujets retenus. Cependant, ainsi que nous l'avons vu précédemment (Nault, 1994), la gestion de classe est un phénomène complexe qui regroupe plusieurs aspects. Le Questionnaire en Gestion de Classe tient compte de cette réalité puisqu'il rassemble les comportements observés sous trois dimensions : la planification, l'organisation et le contrôle durant l'action. Il nous a semblé intéressant d'aller vérifier si la tâche avait une incidence sur l'une ou l'autre de ces dimensions. Notre tableau 1 regroupe aussi les résultats obtenus après l'application du test *t* de Student. Il révèle que, pour nos deux groupes de cinq sujets extrêmes, la difficulté de la tâche a une incidence sur la planification (2.85 pour $p = 0.05$). Par contre, rien n'a été relevé au niveau de l'organisation et du contrôle durant l'action. Enfin, nous avons appliqué de nouveau le test *t* de Student, mais cette fois-ci pour chaque item du Q.G.C. Comme on peut le voir dans le tableau I, certains items sont aussi apparus comme problématiques pour les novices ayant des tâches plus difficiles. Ce sont les items 6, 11 et 25 pour l'organisation et les items 15, 32 et 44 qui renvoient au contrôle durant l'action.

4. ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1 Analyse générale

Ainsi donc, si l'on regarde les moyennes au score total du Q.G.C. pour chacun des deux groupes de sujets, on constate que la difficulté de la tâche n'a pas d'incidence sur le sentiment de compétence en gestion de classe des novices car le test *t* de Student n'est pas significatif. Notre recherche ne s'est intéressée cependant qu'à un des facteurs structurels pouvant influencer la gestion de classe. Or la gestion de classe renferme aussi une dimension personnelle : elle touche au style d'enseignement, à la personnalité du novice (Wolfgang, 1997). Est-ce à dire que cette dimension personnelle a plus d'influence que la tâche sur la gestion de classe des novices ? Notre étude ne

permet pas de répondre à cette question, mais il serait intéressant dans une recherche ultérieure de le vérifier. Par ailleurs, il faut rappeler que le Q.G.C. évalue le sentiment de compétence des enseignants en gestion de classe. Il ne vérifie pas leur compétence réelle, même s'il en donne cependant une bonne idée. Cette nuance est importante, car de nombreuses recherches ont montré que les enseignants et surtout les novices avaient tendance à se surévaluer. Nous pensons en particulier à l'étude de Hoy, Tschannen-Moran et Woolfolk (1998) qui révèle que les enseignants ont tendance à se surestimer, comparé à ce qu'ils pensent de leurs collègues. Le réalisme de leurs perceptions quant à leur compétence en gestion de classe est donc à questionner. On peut alors supposer, pour notre recherche, que les novices se sont peut-être surévalués dans le Q.G.C. et qu'ils n'ont pas mentionné (consciemment ou non) des difficultés qu'ils vivaient réellement. Notons à cet effet, que les novices doivent souvent donner l'image du « super-enseignant » (Nault, 1993). La crainte d'être mal jugé, même si le questionnaire était anonyme, a pu les amener à s'évaluer moins sévèrement. Cela pourrait fournir une autre explication au fait que la tâche des novices touchés par cette étude n'a pas d'incidence sur leur sentiment de compétence en gestion de classe.

4.2 Analyse des résultats portant sur la planification

Ce score total voile cependant les variations internes. De fait, pour les sous-dimensions du Q.G.C., les résultats obtenus permettent de nuancer l'analyse générale. Ainsi, en ce qui concerne la planification, le test t de Student révèle une différence significative (2.85 ; significatif à $p = 0.05$) entre les deux groupes de sujets ; cela montre que les novices ayant des tâches plus difficiles ont le sentiment d'éprouver davantage de problèmes à planifier. Rappelons, pour expliquer ce résultat, qu'une tâche plus difficile se caractérise souvent par des préparations plus nombreuses, souvent hors du champ de formation initiale du novice. Par ailleurs, il arrive que ce dernier, averti à la dernière minute, enseigne ces programmes pour la première fois. Il est difficile dans ces conditions de programmer les contenus et activités de chaque cours, de prévoir à plus long terme l'organisation de l'année, de préparer du matériel supplémentaire pour faire face aux imprévus, bref de faire une bonne planification (Nault, 1994) ; en effet, faire une bonne planification suppose tout d'abord être capable d'organiser une leçon structurée et intéressante ; une leçon par exemple commençant par une mise en situation originale qui stimulerait la motivation des élèves et éviterait la saturation (Kounin, 1970) ; une leçon aussi qui illustrerait chaque nouvelle notion d'exemples vivants et pertinents. Brophy (1984) montre dans ses recherches que la motivation et la compréhension des élèves augmentent si le cours s'enrichit d'exemples, ce qui à long terme favorise leur participation (Nault, 1994) ; une leçon enfin où les transitions (c'est-à-dire le passage d'une activité à l'autre) seraient prévues à l'avance et donc bien organisées. Doyle (1984) souligne en effet que les transitions prennent davantage de temps avec les groupes faibles et qu'il faut donc les planifier plus soigneusement. Or ce sont ces groupes que les novices

récupèrent bien souvent. Nous venons de décrire ici la leçon idéale, celle donnée par un enseignant passionné par sa matière et qui domine son programme au point de faire des liens entre les différents contenus d'apprentissage et les différentes activités de manière très claire, et de présenter les aspects théoriques en les vulgarisant comme il faut. Pour notre novice aux prises avec une tâche difficile, programmer cette leçon idéale relève du tour de force. Lui qui apprend quasiment le programme en même temps que ses élèves, car on lui a donné une tâche dans un domaine qu'il ne connaît guère, et qui a donc du mal à décoller du manuel, il faudrait qu'il émaille son cours d'anecdotes et d'exemples stimulants ? On comprend qu'il se sente en difficulté.

De plus, pour bien préparer sa classe, il lui faut aussi s'inscrire dans une planification à long terme, c'est-à-dire décider par exemple combien de cours prendra la réalisation de tel ou tel objectif du programme par rapport au calendrier scolaire. Cette planification à long terme comprend aussi la gestion de l'évaluation formative et sommative. Frye, Long & Long (1985) évoquent les avantages d'une bonne planification de tous ces aspects avant septembre. Or le novice n'est que rarement prévenu du contenu de sa tâche dès le mois de juin. Très souvent, là encore, il est appelé à la dernière minute, la semaine précédente, voire même la veille, pour combler des bouts de tâche ou remplacer un enseignant malade. Il est donc obligé de s'inscrire dans la planification annuelle décidée par d'autres et n'a de toute manière pas le temps de prendre le recul nécessaire, puisque souvent en plus, il ne connaît pas bien le programme. N'oublions pas qu'il s'agit de sa première ou de sa deuxième année d'enseignement. Le problème s'aggrave évidemment quand on lui demande d'enseigner une matière pour laquelle il n'a pas été formé.

Une fois menée sa réflexion sur les contenus d'apprentissage, l'enseignant doit régler tous les problèmes techniques liés à la gestion du matériel. Cet aspect fait aussi partie de la planification. Burden (1995) insiste sur l'importance d'une gestion à long terme du matériel et des ressources. C'est cependant fort difficile à réaliser pour le novice qui arrive au mois d'août, quand ce n'est pas au milieu de l'année scolaire. Les budgets par matières, les outils pédagogiques (livres, manuels scolaires) et même la plupart des réservations pour des salles ou du matériel audiovisuel se font en juin et les derniers arrivés sont les derniers servis. Le novice peut prévoir une activité originale et se voir dans l'incapacité de la réaliser.

Il ne faut pas oublier enfin d'adapter son enseignement aux élèves. Cela signifie adapter les activités en fonction des périodes critiques comme l'approche d'un congé ou le dernier cours de la semaine ou de la journée. Il en est de même pour les moments où les élèves sont fatigués ou surexcités (Redl et Wattenberg, 1959). Pour être capable de modifier ainsi une activité à la dernière minute, il faut avoir une vision globale du programme que l'on enseigne, et surtout disposer d'un matériel varié. Cet aspect demande beaucoup de travail préalable, difficile à réaliser pour un novice devant enseigner par exemple plusieurs programmes à la fois.

En résumé, la planification est un des aspects les plus difficiles de la gestion de classe, celui qui demande en tout cas le plus de temps. Or justement, c'est ce temps dont manquent les novices ayant des tâches plus lourdes. Pour eux, les obstacles s'accumulent dès qu'on leur donne plus de deux programmes à enseigner et qu'on réduit leurs chances de bien se préparer en les avertissant tardivement. N'ayant plus alors de moment disponible pour se documenter et fouiller autour d'eux afin de mettre en place des activités originales, ces novices se voient cantonnés à suivre le manuel, ce qui en partant déplaît à leurs élèves.

4.3 Analyse des résultats portant sur l'organisation et le contrôle durant l'action

Pour ce qui est de l'organisation et du contrôle durant l'action, les résultats généraux ne montrent pas de différence significative entre les novices ayant une tâche plus difficile et ceux ayant une tâche moins difficile. Cela peut se justifier par le fait que ces deux aspects de la gestion de classe sont davantage reliés au style d'enseignement, donc d'une certaine manière à la personnalité du novice. Par exemple, l'organisation suppose l'établissement par l'enseignant lui-même de routines qui vont structurer le cours. De même, le contrôle durant l'action en classe ne peut se faire que si l'enseignant a développé sa capacité à faire respecter les règles établies et à intervenir efficacement (Nault, 1994). On est loin ici des facteurs structurels retenus dans le questionnaire sur la tâche, comme par exemple le nombre de groupes à rencontrer ou de cours à préparer. Cependant, nos analyses ont dégagé certains items pour ces deux dimensions qu'il est intéressant de commenter.

Pour l'organisation, ce sont trois items (6, 11, 25) — liés à la planification — qui ressortent comme étant problématiques pour les novices ayant des tâches plus difficiles. Ainsi, les items 6 et 25 montrent l'importance de bien aménager son local en fonction des activités prévues. L'aménagement de la classe témoigne de l'intérêt de l'enseignant pour sa matière selon Grubaugh & Houston (1990). De même, certaines dispositions, comme placer les pupitres en demi-cercle, permettent à l'enseignant de se rapprocher de ses élèves (Jones, 1987) tout en réduisant les comportements hors tâche. Cet aspect est important pour nos novices, car, rappelons-le, ce sont souvent eux qui récupèrent les élèves les plus difficiles. Mais, malgré toute leur bonne volonté, les novices aux tâches plus difficiles ne parviennent pas à profiter des bienfaits découlant d'un bon aménagement de la classe. Par exemple, le fait d'enseigner plusieurs matières différentes les amènent à changer de local. Ils n'ont donc pas la même salle de classe pour tous leurs cours, ils doivent se déplacer et utiliser les locaux des autres enseignants. Difficile dans ces conditions de prendre la liberté de transformer et de décorer ces locaux à leur goût ou de placer de manière permanente les pupitres en demi-cercle, si leurs collègues aiment les voir alignés. Il leur faut courir sans cesse d'un bout à l'autre de l'école, sans avoir un endroit réellement à eux où ils peuvent recevoir les élè-

ves en difficulté et qu'ils peuvent personnaliser : décorer un local, c'est déjà du travail et de l'investissement ; en décorer trois n'est vraiment pas évident. L'item 11 de l'organisation quant à lui renvoie à la nécessité de clarifier les règles de la classe et les comportements attendus chez les élèves. Que ce soit pour Brophy (1984), Bruning (1984) ou Yorke (1988), ces règles doivent être explicitées dès le début de l'année. Beaucoup des novices de notre étude ont obtenu leur premier contrat en cours d'année scolaire. Les élèves ont donc développé déjà des routines avec l'autre enseignant, et ils n'accueillent pas toujours favorablement les changements de règles, ce qui complique la tâche du novice et amène des ambiguïtés — le novice va-t-il suivre finalement les règles établies par son prédécesseur ? — et même des tensions.

Pour le contrôle durant l'action, ce sont les items 15, 32 et 44 qui ont posé problème. Là encore, il s'agit d'aspects faisant référence d'une certaine manière à la planification. Par exemple, l'item 32 demande à l'enseignant de débiter le cours en faisant le lien avec le cours précédent. Cette routine, qui pour Ellis (1989), est très importante se fera d'autant mieux que l'enseignant maîtrisera bien son programme et l'utilisera comme stratégie didactique. Les novices de notre étude ayant les tâches les plus difficiles ont des chances en effet de ressentir quelques problèmes à maîtriser cette routine, dans la mesure où ils ont beaucoup de programmes, nouveaux pour eux, à couvrir en même temps. De même, pour pouvoir donner la durée des différentes étapes des activités (item 44), il faut maîtriser sa planification comme il faut ; nous venons de voir combien cela était compliqué pour les novices ayant des tâches plus difficiles.

5. CONCLUSION

En conclusion, le petit nombre de répondants peut à première vue questionner la validité externe de cette recherche. Il s'explique par le fait qu'au moment où nous avons fait la collecte de données, il y avait peu de novices engagés dans les commissions scolaires participantes, car le grand mouvement de mise à la retraite n'était pas encore commencé. Malgré cela, les données recueillies offrent un bon indicateur des résultats que nous aurions eus avec un plus grand nombre de sujets, parce que, d'une part, nous avons obtenu des descriptions de tâches très variées venant de partout, et que, d'autre part, nos techniques d'analyse de données ont été adaptées au petit nombre de répondants.

Tout en gardant à l'esprit cette limite, on peut néanmoins souligner que cette recherche offre des pistes de réflexion fort intéressantes. Ainsi, les résultats montrent bien que la planification est touchée de plein fouet par la tâche des novices. Quand ces derniers ont des tâches plus difficiles, ils ont le sentiment d'avoir des problèmes pour planifier leurs cours. Ces problèmes ont même des conséquences sur certains aspects de l'organisation et du contrôle durant l'action, ceux liés à la planification. Attention cependant : il ne faudrait pas que les novices partent en guerre contre les administrateurs de leur école.

Ce serait nier le fait que la gestion de classe ne se limite pas à la planification, et qu'elle demande aussi à l'enseignant de s'investir personnellement pour développer des qualités comme le dynamisme, la rigueur ou encore la constance et la fermeté (Nault, 1994). D'ailleurs, globalement, nos résultats indiquent que la tâche des novices n'a pas d'incidence sur leur sentiment de compétence en gestion de classe. De plus, le contrôle durant l'action et l'organisation sont deux dimensions de la gestion de classe qui n'ont pas été touchées par le problème des tâches plus difficiles. Il est donc important ici de toujours garder à l'esprit que la gestion de classe est « un processus complexe » (Nault, 1997, p. 12) qu'il ne faut surtout pas réduire à un seul aspect.

Cependant, le fait que la gestion de classe a une incidence sur la planification doit interpeller les administrateurs de l'école et tous ceux qui s'intéressent à la tâche enseignante. Il faudrait que tous soient davantage conscients qu'en confiant certaines tâches plus difficiles à des novices, ils amènent ces derniers à avoir plus de chances de développer des problèmes en gestion de classe. Il serait opportun, si on ne peut empêcher la création de telles tâches, de prévoir un soutien particulier pour ces enseignants pleins d'espoir au début de leur carrière. On pourrait peut-être éviter ainsi ce découragement dont nous parlions au tout début de ce texte, qui mène parfois à l'abandon de la carrière.

Différences d'attitudes et de comportement en classe selon l'appartenance sexuelle

Roch CHOUINARD¹⁸

*Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal*

La classe est un environnement complexe, difficile à gérer. Elle met en présence des individus qui se distinguent par leur origine sociale et ethnique, leur âge, leur tempérament, leurs antécédents, leur motivation et par les buts qu'ils poursuivent. L'appartenance sexuelle des individus qui composent la classe est un autre facteur qui explique qu'il est difficile de gérer une classe. Au cours des dernières années, un nombre important de chercheurs s'est intéressé à étudier l'effet des différences attribuables à l'appartenance sexuelle sur le fonctionnement de la classe. Cependant, la grande majorité des études sur le sujet a été menée auprès de populations anglo-saxonnes, particulièrement en Amérique du Nord. Les recherches menées ailleurs confirment ou infirment parfois les conclusions des auteurs américains. Quoi qu'il en soit, il apparaît qu'au delà des contingences culturelles, des données parfois contradictoires et de l'état parcellaire de nos connaissances, l'appartenance sexuelle est un facteur à considérer quand il s'agit de gestion de classe.

La recherche met en évidence que les différences attribuables à l'appartenance sexuelle sont présentes à trois niveaux quand il s'agit de la gestion de classe. Tout d'abord, on rapporte des différences dans les attitudes et

1 L'auteur remercie Eugénette Blondin pour sa contribution à la rédaction du présent article.

le comportement des élèves des deux sexes. Ensuite, les enseignants des deux sexes entretiendraient certaines attitudes et comportements selon leur propre appartenance sexuelle. Finalement, abstraction faite de leur genre, les enseignants des deux sexes auraient tendance à se comporter de façon différenciée selon le sexe de leurs élèves.

1. DIFFÉRENCES ENTRE LES ÉLÈVES DES DEUX SEXES

Grossman (1995) rapporte que plusieurs différences dans les attitudes et le comportement des filles et des garçons sont présentes avant même les premières années d'école, et que ces différences s'accroissent pendant le primaire et le secondaire alors que d'autres apparaissent. Selon les auteurs consultés, il apparaît que les filles et les garçons se distinguent en classe à plusieurs niveaux : dans les activités de classe et dans leur manière de communiquer, dans leurs relations interpersonnelles, dans leur conduite ainsi que dans leur perception de soi et leur motivation scolaire.

1.1 Activités et communication

Des différences entre les élèves des deux sexes existent en ce qui concerne le choix des activités et la façon de les réaliser. Ainsi, selon Olivares et Rosenthal (1992), les filles apprécient plus que les garçons les activités structurées et planifiées. Lors d'une discussion ou d'un jeu, elles ont plutôt recours à la manipulation verbale, à la suggestion et à la persuasion pour faire valoir leur point de vue. Les garçons, quant à eux, sont plus spontanés et préfèrent les activités plus informelles et comportant moins de règles. En situation de jeu, ils ont tendance à recourir aux ordres et à la force physique pour obtenir ce qu'ils veulent (Maccoby, 1966).

En situation de communication, les garçons parlent plus et plus longtemps, ils cherchent à contrôler la conversation, argumentent plus, sont plus précis et interrompent souvent les filles. Selon Bailey (1988), les garçons dominent la communication en classe selon un ratio de trois pour un, ils posent plus de questions, donnent plus de réponses et interviennent plus souvent. Les filles, pour leur part, utilisent des formes linguistiques plus correctes, font davantage référence à leur personne et interprètent mieux les indices non verbaux que ne le font les garçons. Elles sont aussi plus attentives et plus ouvertes aux idées des autres et font volontiers référence aux sentiments et aux émotions dans leurs propos (Cooper, 1987). D'après Felouzis (1993), les filles regardent et écoutent plus l'enseignant et les élèves interrogés, elles préparent et organisent mieux aussi leur matériel et elles participent davantage aux activités pédagogiques que les garçons.

Les filles et les garçons se distinguent par ailleurs dans la nature de leurs relations interpersonnelles. Lorsqu'ils sont questionnés à ce sujet, les

élèves du primaire affirment que leurs pairs du même sexe sont plus amicaux (Morine-Dershimer, 1985), mais les filles sont en général plus altruistes et plus sensibles à l'approbation d'autrui tandis que les garçons sont plus compétitifs et plus dominateurs (Grossman, 1995). Par ailleurs, les filles du primaire présentent des patrons relationnels plus inclusifs que ceux des garçons. Les filles sont en effet plus sociables et elles incluent plus facilement leurs consœurs dans leurs jeux et dans leurs groupes de travail que ne le font les garçons entre eux (Morine-Dershimer, 1985). En conséquence, les filles, au primaire à tout le moins, sont moins souvent exclues ou isolées que leurs pairs masculins.

1.2 Conduite en classe

Les élèves des deux sexes se distinguent aussi quant à leur conduite en classe. De façon générale, les filles sont plus disciplinées que les garçons et elles adoptent moins de comportements déviants. Elles interrompent plus rarement l'activité en cours et, contrairement à la croyance populaire, elles bavardent moins (Bailey, 1988 ; Duru-Bellat, 1990). Les filles sont aussi plus polies et plus serviables alors que les garçons sont plus agressifs. Ces dernières sont cependant plus anxieuses à l'école et elles expriment leurs émotions plus souvent tandis que les garçons les expriment plus intensément. Devant un même événement, les filles ont tendance à manifester de la tristesse et les garçons à exprimer de la colère. Felouzis (1993) rapporte que ces derniers sont plus souvent impliqués dans des comportements perturbateurs comme la bousculade, les signes d'impatience, les déplacements illicites et les grimaces que les filles. De plus, selon le même chercheur, les garçons qui réussissent bien perturbent autant la communication pédagogique, par le bavardage par exemple, que ceux qui réussissent moins bien alors que chez les filles, il y a une relation inverse entre les comportements déviants et le rendement scolaire. En conséquence, les garçons font plus souvent l'objet des interventions disciplinaires de l'enseignant (Bailey, 1988). Selon Darom et Rich (1988), le meilleur comportement des filles en classe s'explique par leur attitude plus positive envers l'école. Selon Eccles et Blumenfeld (1985), ce serait plutôt parce que les filles ressentent plus de culpabilité que les garçons lorsqu'elles contreviennent aux normes qu'elles ont tendance à s'y conformer davantage.

1.3 Perception de soi et motivation

Des différences entre les deux sexes sont aussi observées en ce qui concerne la perception de soi et la motivation scolaire. Bien que certaines différences à ce niveau soient présentes dès le primaire et dans plusieurs matières scolaires, celles-ci sont surtout apparentes au secondaire et elles sont plus marquées en mathématiques et en sciences.

En général, les garçons éprouvent des besoins d'accomplissement scolaire plus élevés que les filles. Ceci serait relié au fait que les garçons entre-

tiennent de plus grandes attentes de succès que les filles (Chouinard, Vezeau, Bouffard et Jenkins, 1999 ; Roberts, 1991). Plusieurs auteurs relèvent en effet que les filles tendent à avoir moins confiance en leurs capacités que les garçons, notamment en mathématiques et en sciences (Eccles, 1983 ; Duru-Bellat, 1990 ; Meece et Courtney, 1992 ; Morse et Handley, 1985 ; Relich, 1996 ; Skinner et Belmont, 1983 ; Terwilliger et Titus, 1995). Les garçons pour leur part croient généralement plus que les filles que les mathématiques sont faciles à maîtriser, ils affichent une plus grande confiance en leur efficacité dans cette discipline et présentent des attentes de succès supérieures que leurs consœurs et ce, à rendement scolaire égal (Eccles et Blumenfeld, 1985). Eccles (1983) justifie l'avantage des garçons en mathématiques par le fait que ces derniers perçoivent mieux l'utilité de cette discipline pour leur avenir. Elle ajoute que l'identification d'une tâche à un rôle sexuel influence grandement la valeur que les élèves accordent à cette tâche. Cela dit, les résultats dans ce domaine de recherche sont contradictoires. Ainsi, lors d'une étude réalisée en Norvège, Skaalvik (1990) n'a obtenu aucune différence significative entre les élèves des deux sexes relativement à leurs attitudes envers les mathématiques, ce qui va dans le sens d'une origine culturelle des différences observées ailleurs. Toutefois, les filles ayant participé à l'étude de ce chercheur affichent des attentes de succès et des résultats supérieurs à ceux des garçons dans le domaine des habiletés verbales, ce qui est également observé dans d'autres pays (Cooper, 1987). Par ailleurs, certaines études récentes nuancent les résultats obtenus antérieurement et portent à penser que la perception qu'entretiennent les deux sexes quant à leur compétence en mathématiques ainsi que leur niveau de motivation envers cette discipline tendent à se rejoindre vers la fin du secondaire alors que s'atténuent les différences à ce sujet (Chouinard *et al.*, 1999).

Les élèves des deux sexes se distinguent ensuite en ce qui concerne le lieu de contrôle des événements qui les concernent et les attributions inférées pour expliquer ces événements. Ainsi, Dubois (1987) rapporte que, malgré des résultats inconsistants et des différences souvent faibles, les filles, plus que les garçons, ont tendance à percevoir les événements comme étant déterminés par des facteurs externes comme la chance ou le hasard tandis que ces derniers ont tendance à considérer ce qui leur arrive comme le résultat de leur propre comportement ou de leurs caractéristiques personnelles. Les filles seraient plus susceptibles d'attribuer un lieu de contrôle externe pour expliquer les événements qui les concernent alors que le lieu de contrôle des garçons serait généralement plus interne. Toujours selon cette auteure, deux phénomènes peuvent expliquer ces différences. Tout d'abord le stéréotype selon lesquels les hommes seraient plus indépendants, ambitieux et responsables alors que les femmes seraient plus soumises et dépendantes. Ensuite, les inégalités des rôles assignés à chacun des sexes résultant des pratiques éducatives parentales et scolaires. Ainsi, les individus seraient préparés dès le plus jeune âge à occuper des rôles prédéterminées en fonction de leur appartenance sexuelle.

En ce qui concerne les attributions causales, Schmidt (1995) et Eccles (1983) rapportent que les garçons ont tendance à expliquer leurs succès par leur intelligence et par leurs aptitudes alors qu'ils sont portés à attribuer leurs échecs à des causes externes, comme la malchance et le manque d'aide. À l'opposé, les filles attribuent plus facilement leurs succès à leurs efforts acharnés et expliquent plus souvent que les garçons leurs échecs par le manque d'habileté (Chouinard, 1996 ; Duru-Bellat, 1990 ; Dweck, Davidson, Nelson et Enna, 1978). Ces différences, au désavantage des filles, se produisent aussi dans d'autres matières, en chimie et en physique notamment, mais elles sont plus fortes et plus consistantes en mathématiques (Eccles et al, 1985 ; Kloosterman, 1990 ; Stipek et Gralinski, 1991). Duru-Bellat (1990) ajoute que les filles ont tendance à attribuer leurs réussites à leur compétence dans les domaines considérés comme typiquement féminins, mais à des facteurs externes, comme l'aide, la chance, la facilité de la tâche, dans les domaines moins traditionnels.

Cette façon de voir la compétence indique une tendance des filles à l'impuissance apprise dans certains domaines et explique pourquoi ces dernières éprouvent alors moins de fierté pour leurs succès et plus de honte suite à un échec et pourquoi aussi elles connaissent une diminution plus marquée de leurs efforts suite à un échec que les garçons (Kloosterman, 1990). Les patrons attributionnels particuliers des filles dans certaines sphères d'activité ont pour conséquence que ces dernières sont souvent sceptiques quant à leurs chances de réussir. Il a été maintes fois souligné par la recherche que les garçons peu performants affichent un concept de soi plus élevé que les filles dans la même situation et que les filles performantes présentent fréquemment un concept de soi plus faible que celui des garçons ayant des résultats semblables (Sears, 1963 cité par Grayson et Martin, 1988 ; Cooper, 1987). Ces différences entre les filles et les garçons au sujet de la perception de leur compétence et de leurs attentes de succès sont observées aussi tôt qu'au tout début du primaire, mais, comme il a été mentionné précédemment, ces différences sont plus importantes au secondaire. Surtout, elles ont alors plus de conséquences parce que des choix scolaires et professionnels déterminants pour le futur s'effectuent au cours de cette période (Stipek et Gralinski, 1991).

Par ailleurs, les élèves des deux sexes n'interprètent pas de la même façon les rétroactions qu'ils reçoivent de la part des enseignants (Eccles et Blumenfeld, 1985 ; Schmidt, 1995). Roberts (1991) affirme que les filles accordent davantage d'importance à l'évaluation d'autrui. Pour ce chercheur, les filles, parce qu'elles reçoivent moins de rétroactions, apprennent que celles-ci doivent être prises au sérieux. Il ajoute que les garçons, exposés à un nombre beaucoup plus grand d'évaluations de la part des adultes qui les entourent, finissent par accorder moins d'importance à la fois aux critiques et aux éloges. Eccles (1983) précise que ce sont les rétroactions en lien avec la qualité intellectuelle du travail qui s'avèrent être significatives quant à la perception de soi, et que les garçons reçoivent plus de rétroactions de ce type que les filles. Les garçons et les filles sont donc l'objet de rétroactions quantitati-

vement et qualitativement différentes et ils les interprètent différemment selon la nature et le contexte de ces évaluations (Eccles et Blumenfeld, 1985).

Malgré ce qui vient d'être dit concernant la perception de soi et la motivation scolaire, les garçons sont plus sujets aux difficultés d'apprentissage et à l'abandon scolaire alors que les filles réussissent mieux à l'école (Felouzis, 1993). La meilleure performance des filles est certainement à mettre en relation avec leur comportement. En effet, dès la maternelle les filles font preuve de plus d'autonomie dans l'exécution des tâches, elles maîtrisent mieux les interactions en classe et rentabilisent mieux la communication pédagogique (Zazzo, 1982). Les difficultés des garçons seraient en partie redevables à leur conduite et, en particulier, au fait qu'ils réagissent à l'échec avec plus d'agressivité que les filles (Caplan, 1977).

Toutes ces différences entre les élèves des deux sexes font que les filles intègrent plus facilement et plus rapidement le milieu scolaire tandis que les garçons, moins bien préparés à se comporter selon les attentes des enseignants, rencontrent plus de problèmes et ont plus souvent des interactions négatives avec ces derniers. Paradoxalement cependant, ces mêmes attitudes qui facilitent l'intégration scolaire des filles les rendent aussi moins visibles et peuvent inhiber leurs processus d'apprentissage en produisant des attentes négatives de succès (Grossman, 1995). En fait, les filles au sortir de l'école secondaire s'engagent encore de nos jours dans des formations et des métiers moins prestigieux et moins rentables (Felouzis, 1993). Ceci est à mettre en relation avec la nature particulière de la perception de soi et des patrons attributionnels des filles, en particulier au début de l'adolescence (Chouinard *et al.*, 1999). Ceci indique aussi que la réussite scolaire et la réussite sociale sont deux concepts distincts.

Il faut cependant ajouter que le fait que la disproportion des garçons dans la catégorie des élèves en difficulté d'apprentissage et des décrocheurs n'est pas observée dans tous les pays laisse penser que cette situation est plutôt causée par la culture ou le système d'éducation que par des patrons génétiques (Brophy, 1985). Plusieurs hypothèses sont proposées pour expliquer la présence supérieure des garçons parmi les élèves en difficulté. Certaines de ces hypothèses sont soutenues partiellement par la recherche, d'autres ne le sont pas. Tout d'abord, les garçons percevraient l'école comme un milieu féminin, ensuite, l'école correspondrait mieux aux caractéristiques des filles et les attentes des enseignants seraient moins élevées à l'endroit des garçons, finalement, le faible pourcentage d'enseignants masculins au primaire contraviendrait au processus d'identification sexuelle des garçons. Quoi qu'il en soit du bien fondé de ces hypothèses, il est certain qu'aucune d'entre elles ne suffit à elle seule à expliquer la situation scolaire difficile de bien des garçons actuellement.

2. DIFFÉRENCES ENTRE LES ENSEIGNANTS DES DEUX SEXES

Les recherches sur le sujet indiquent qu'il existe peu de différences dans le comportement des enseignants selon leur sexe. Néanmoins, quelques différences relatives à la façon de communiquer et, surtout, de maintenir l'ordre et la discipline sont dignes de mention.

2.1 Communication

Selon Cooper (1987), les enseignantes font plus participer leurs élèves lorsqu'elles s'adressent à l'ensemble du groupe que ne le font leurs collègues masculins. D'une part, elles posent plus de questions et favorisent davantage les interventions des élèves. D'autre part, elles les mettent plus à l'aise lorsqu'elles les questionnent et ont plus de contacts privés avec eux. En conséquence, les élèves interviennent plus souvent et prennent plus de chances lorsqu'ils répondent quand l'enseignant est une femme. Ceci serait vrai à tous les ordres d'enseignement.

2.2 Maintien de l'ordre et de la discipline

Bien que les enseignantes et les enseignants ont en commun le désir que leurs élèves se conduisent correctement, ils ont néanmoins tendance à encourager et à réprimer des comportements différents. Ainsi, les enseignantes favorisent plus que leurs collègues masculins les comportements d'obéissance et de coopération et moins ceux de compétition et d'affirmation de soi (Grossman, 1995). En même temps, elles acceptent moins les comportements masculins déviants comme les interruptions et l'agressivité. McIntyre (1988) rapporte que les enseignantes réfèrent plus souvent des élèves pour des problèmes de comportements importants que leurs collègues masculins. Selon ce chercheur, le fait que les garçons soient plus actifs et moins disciplinés n'explique pas entièrement que les garçons soient sur-représentés parmi les élèves considérés en difficulté d'adaptation sociale et scolaire. Selon lui, il faut aussi prendre en compte le fait qu'il y a peu d'enseignants masculins au primaire. Ainsi, le genre de l'enseignant serait un facteur à considérer lorsqu'il s'agit d'expliquer la disproportion d'élèves masculins qui présentent des problèmes de comportement en classe.

Les enseignants des deux sexes se distinguent aussi par leur façon de se faire obéir par leurs élèves. Les enseignantes ont une approche plus inductive, moins directe, visant des buts à long terme (McBride, 1990), tandis que les enseignants ont une approche plus sensitive, directe et visant des objectifs à court terme. Les enseignantes ont un style plus démocratique de gestion de classe tandis que leurs collègues masculins ont tendance à adopter un style plus autocratique (Eagly et Johnson, 1990). Plusieurs auteurs soulignent que les enseignantes utilisent plus souvent la récompense et des stratégies proso-

ciales comme le modelage, la rétroaction et le renforcement des comportements adaptés que leurs collègues masculins. Les enseignants masculins, pour leur part, ont davantage recours à la critique, à la confrontation, à la punition, à la menace, à la honte et au sarcasme que leurs collègues féminins (Kearney et Plax, 1988 ; Ringer, Doerr, Hollenshead et Wills, 1993). Smith (1981) ajoute que les interventions des enseignantes visent la prévention, le développement de l'autocontrôle et l'apparition de comportements appropriés. En conséquence, ces dernières ont tendance à décrire à l'élève les conséquences de son comportement, à lui suggérer des moyens d'action et à appliquer des conséquences logiques alors que leurs collègues masculins, plus réactifs, utilisent plutôt des moyens destinés à mettre fin rapidement aux comportements déviants, comme la punition.

Parker-Price et Claxton (1996) soutiennent que les enseignants des deux sexes excusent plus facilement les comportements stéréotypés des élèves du sexe opposé et se montrent plus critiques à l'endroit des élèves de leur propre sexe. Les études sur le sujet concluent que les enseignants ne favorisent pas les élèves de leur propre sexe (Brophy, 1985 ; Duru-Bellat, 1990).

En somme, les hommes qui enseignent adoptent un style d'enseignement plus direct, centré sur la matière et font moins participer leurs élèves que les femmes. Ces dernières sont plus centrées sur les élèves, leur posent plus de questions, leur donnent plus de possibilités de poser des questions, elles ont aussi plus de contacts privés avec leurs élèves, les félicitent plus souvent et leur donnent davantage de rétroaction sur leur travail (Brophy, 1985). Toutefois, elles tolèrent moins l'agressivité des garçons.

Malgré ce qui vient d'être dit, il ne faut pas perdre de vue que ces différences entre les enseignantes et les enseignants sont mineures et qu'elles devraient être considérées dans un contexte plus large de similarités. Les différences interindividuelles sont beaucoup plus nombreuses et plus importantes que les différences relatives à l'appartenance sexuelle des enseignants. Mentionnons aussi que le nombre moins élevé d'enseignants masculins au primaire limite l'échantillonnage et rend hasardeuses les conclusions des études.

3. DIFFÉRENCES DANS LES ATTITUDES ET LE COMPORTEMENT DES ENSEIGNANTS SELON L'APPARTENANCE SEXUELLE DES ÉLÈVES

Plusieurs études rapportent que, nonobstant leur appartenance sexuelle, les enseignants se comportent différemment envers les filles et les garçons (Dubois, 1987 ; Grossman, 1995). Certains prétendent que ce traitement différentiel n'est pas souhaitable parce qu'il entretient les stéréotypes sexistes. D'autres pensent au contraire que cela reflète une préoccupation louable, c'est-à-dire de répondre aux besoins particuliers des élèves des deux sexes. Quoi qu'il en soit, la recherche indique que les comportements différen-

ciés des enseignants à l'endroit des filles et des garçons des attitudes s'expriment dans plusieurs domaines : l'organisation de la classe et des activités, la distribution de l'attention et du renforcement, la maintien de l'ordre et de la discipline, les attentes à l'endroit des élèves.

3.1 Organisation de la classe et des activités

Selon les auteurs consultés, l'école, loin de participer à la réduction des stéréotypes sexistes, fait encore bien souvent leur promotion. Ainsi, plusieurs enseignants assignent des corvées différentes aux élèves des deux sexes. Les filles, par exemple, doivent effectuer du rangement alors que les garçons déplacent du mobilier. D'autres, organisent leur classe en tenant compte de l'appartenance sexuelle des élèves. Ils attribuent aux filles et aux garçons des endroits différents pour les pupitres, les casiers et les espaces de rangement et séparent les deux sexes dans la formation des groupes de travail, de discussion et de jeu (Duru-Bellat, 1990 ; Grossman, 1995). Plusieurs raisons sont invoquées pour justifier cette ségrégation : protéger les filles, leur permettre de se développer, réduire les interactions négatives entre les deux sexes, éviter les jeux à caractère sexuel. Certains font valoir cependant que cette façon de faire a pour conséquence de rivaliser les deux sexes, d'accroître les comportements stéréotypés et de nuire à l'établissement de liens d'amitié entre les filles et les garçons. D'autres ajoutent que les enseignants des deux sexes utilisent les différences et les rivalités entre les filles et les garçons afin de maintenir la discipline en classe (Duru-Bellat, 1995). Cependant, l'étendue de ces pratiques est mal documentée et leurs effets mal connus.

Dès le préscolaire, les élèves sont encouragés à adopter des comportements sexuellement stéréotypés. Selon Grossman (1995), ceci mènerait les filles à développer un sens de leur valeur personnelle sur la base de la conformité aux règles plutôt que sur la base de leur compétence personnelle, ce qui nuit au développement de la créativité, de l'affirmation de soi et de l'indépendance. Par ailleurs, alors que les études menées il y a 20 ans rapportaient que les filles et les garçons du préscolaire qui s'engageaient dans des comportements typiques de l'autre sexe recevaient des critiques négatives (Fagot, 1981), une étude récente de Cahill et Adams (1997) porte à penser que les enseignants du préscolaire expriment aujourd'hui des croyances non traditionnelles quant aux rôles sexuels et que cette orientation influence leur comportement en classe. Toutefois, ces chercheurs rapportent que les enseignants acceptent maintenant plus facilement les comportements masculins des filles que les comportements féminins des garçons. Ainsi, certains comportements masculins sont encouragés chez les deux sexes tandis que les comportements féminins sont découragés chez les garçons. On favoriserait donc de nos jours des comportements non stéréotypés chez les filles et des comportements stéréotypés chez les garçons.

Cela dit, d'autres auteurs font valoir que les filles sont aujourd'hui encore moins incitées que les garçons à participer aux activités reliées au

développement des habiletés spatiales et mathématiques (Olivares et Rosenthal, 1992 ; Brophy, 1985). Dans le même ordre d'idée, Féat et Salomon (1991) indiquent que les enseignants du secondaire incitent peu les filles à se diriger dans des orientations scolaires et professionnelles non traditionnelles. En conséquence, les filles s'orientent moins que les garçons dans des formations et des carrières faisant appel aux mathématiques et aux sciences appliquées (Baudelot et Estabiet, 1992 ; Fortier, 1994).

3.2 Distribution de l'attention et du renforcement

De l'avis de plusieurs observateurs du milieu scolaire, les garçons reçoivent plus d'attention en classe que les filles (Cornel, 1996 ; Duru-Bellat, 1995 ; Good, Sikes et Brophy, 1973 ; Grossman, 1995). Olivares et Rosenthal (1992) estiment que, tant au primaire qu'au secondaire, les enseignants interagissent en moyenne 44% du temps avec les filles et 56% avec les garçons. Selon ces mêmes auteurs, ces interventions sont de tous les types : approbation verbale et non verbale, critique verbale et non verbale, questionnement et temps de parole. La façon de questionner, elle aussi, diffère selon le genre des élèves. On demande plus souvent aux garçons des réponses élaborées et aux filles des réponses courtes et directes (Brophy et Good, 1970). Selon Duru-Bellat (1990), les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé et ce, quel que soit le sexe de l'enseignant. Duru-Bellat ajoute que les enseignants ont tendance à considérer les garçons individuellement tandis que les filles sont perçues comme un groupe. Celles-ci reçoivent plus d'attention individuelle si elles sont physiquement proches de leur enseignant, ce qui revient à encourager la dépendance, alors que les garçons sont plutôt incités à être autonomes.

Ces résultats sont toutefois nuancés par d'autres chercheurs qui rapportent que les enseignants se préoccupent plus des filles en difficulté que des filles performantes et que des garçons en difficulté (Wooldridge et Richman, 1985). De plus, les enseignants montrent plus souvent de la désapprobation aux garçons et leur adressent plus de critiques (Kearney et Plax, 1988). Les garçons performants recevraient donc le traitement le plus favorable à la réussite et les garçons peu performants le traitement le moins favorable (Good, Sikes et Brophy, 1973). Ces derniers sont l'objet du plus grand nombre de critiques négatives, de moins de rétroaction sur leur travail et de moins d'opportunités de répondre aux questions de l'enseignant.

La nature du renforcement que reçoivent les élèves des deux sexes diffère aussi (Dubois, 1987). Ainsi, les filles sont plus souvent félicitées pour la propreté de leur travail, leur habillement, les questions qu'elles posent et pour leur obéissance aux consignes et aux règles de la classe que les garçons. Ces derniers, quant à eux, reçoivent plus de félicitations pour la qualité intellectuelle de leur travail (Dweck *et al.*, 1978) et pour les réponses qu'ils donnent (Brophy et Good, 1970 ; Duru-Bellat, 1990 ; Olivares et Rosenthal, 1992).

L'aide que les élèves reçoivent se distingue elle aussi selon le sexe. Par exemple, en situation de résolution de problèmes, on donne aux filles des instructions plus détaillées sur la façon de faire tandis qu'on explique davantage aux garçons les grands principes reliés à la situation (Duru-Bellat, 1990). Par contre, si les filles reçoivent plus d'aide, elles reçoivent aussi plus de critiques pour la qualité intellectuelle de leur travail (Bailey, 1988).

3.3 Maintien de l'ordre et de la discipline

Les enseignants tendent à réprimander différemment les filles et les garçons. D'une part, les garçons sont réprimandés plus souvent (Maccoby, 1966). D'autre part, les réprimandes adressées aux garçons ont tendance à être publiques et exprimées plus durement et ces derniers sont plus souvent l'objet de réprimandes sévères comme la punition et la suspension (Grossman, 1995 ; Wooldridge et Richman, 1985). Ceci mérite d'être souligné parce que la réprimande sévère et publique peut provoquer du ressentiment et être perçue comme abusive de la part des élèves concernés. De plus, elle ne permet pas d'apprendre des comportements adaptés (Archambault et Chouinard, 1996 ; Slavin, 1988 ; Smith, 1981). Quant aux filles, les enseignants ont tendance à les réprimander en privé, à leur parler plus doucement et à utiliser le commentaire négatif et la communication non verbale pour marquer leur désapprobation (Grossman, 1995).

Selon Olivares et Rosenthal (1992), certains enseignants estiment que les filles moins coopératives sont moins intelligentes et ils ont tendance à les traiter plus sévèrement que les garçons ayant des problèmes de comportement, mais qu'ils considèrent comme ayant un bon potentiel intellectuel. Comme il a déjà été dit, les garçons sont plus souvent référés à des programmes particuliers pour leurs problèmes de comportement et leurs difficultés d'apprentissage que les filles et bénéficient de plus de mesures d'appui (Bailey, 1988). Certains prétendent que la prévalence plus grande des problèmes de comportement et des difficultés d'apprentissage des garçons expliquent cette situation. D'autres font valoir que la proportion d'élèves rencontrant des difficultés à l'école est semblable pour les deux sexes, mais que la plus grande visibilité des garçons explique la part disproportionnée de services que ces derniers reçoivent. Les garçons ayant tendance à réagir agressivement en situation d'échec et l'agressivité étant considérée par les enseignants comme un comportement inacceptable, il est compréhensible que les garçons en difficulté se fassent plus remarquer que les filles, plus discrètes et mieux adaptées socialement. D'autres finalement prétendent que cette situation est amplifiée par le fait que, socialement, la réussite scolaire des garçons est plus importante que celle des filles (Caplan, 1977). Certains chercheurs expliquent cette plus grande sévérité à l'endroit des garçons par le fait que les enseignants s'attendent à ce que ces derniers soient plus agressifs alors que les filles, plus obéissantes, ne nécessitent pas le même degré de discipline. En même temps, les enseignants considèrent naturels certains comportements

agressifs des garçons, mais jugent condamnables ces mêmes comportements de la part des filles (Duru-Bellat, 1995). Selon Schlosser et Algozzine (1980), les enseignants seraient plus tolérants à l'endroit des comportements qu'ils considèrent appropriés au sexe des élèves en les excusant par des causes biologiques.

Les enseignants ne reconnaissent pas généralement recourir à un traitement différentiel selon le sexe de leurs élèves (Olivares et Rosenthal, 1992). Selon Kearney et Plax (1988), soit que les enseignants ne réalisent pas qu'ils se comportent différemment envers les filles et les garçons, soit qu'ils sont réticents à admettre ces comportements. Good et Brophy (1995), quant à eux, penchent plutôt pour la première hypothèse.

3.4 Attentes à l'endroit des élèves

Les enseignants se comportent différemment aussi selon les attentes qu'ils entretiennent à l'endroit de leurs élèves et ils ont des attentes différentes envers les filles et les garçons. Dans une recherche sur les perceptions des enseignants à l'endroit de leurs élèves, Parker-Price et Claxton (1996) relèvent que les enseignants attribuent aux deux sexes différentes caractéristiques sur la base de stéréotypes sexistes. Ainsi, les enseignants pensent généralement que les filles ont une bonne mémoire verbale, qu'elles sont plus soucieuses de leur apparence, plus timides et emphatiques, qu'elles apprennent davantage au contact des autres et qu'elles sont plus intéressées par les personnes que ne le sont les garçons. Ceux-ci, pour leur part, sont perçus comme plus actifs, plus agressifs, plus intéressés par les objets et les récompenses matérielles. Selon Darom et Rich (1988), les différences d'attitudes et de motivation envers l'école entre les élèves des deux sexes, rapportées par les enseignants, sont moins importantes et moins nombreuses que ce que les élèves rapportent eux-mêmes. Pour leur part, Morse et Handley (1985) affirment que le taux de participation et le niveau d'engagement élevés manifestés par les garçons feraient en sorte que les enseignants les perçoivent davantage intéressés, augmentant ainsi les attentes qu'ils entretiennent quant aux capacités de ces derniers. À cet effet, Skinner et Belmont (1993) mentionnent que le niveau d'attention des enseignants correspond à l'engagement des élèves, ce qui signifie que les enseignants auraient plus d'interactions avec les garçons parce que l'engagement de ces derniers est plus apparent. Duru-Bellat (1990) considère pour sa part que l'école entretient un double standard en matière d'évaluation des comportements et des exigences pédagogiques à l'endroit des élèves deux sexes. Selon elle, on considère à priori que les garçons n'exploitent pas leur potentiel et ne font pas tous les efforts dont ils sont capables. Quant aux filles, on évalue qu'elles font du mieux qu'elles peuvent et qu'elles compensent souvent par la qualité de la forme la moindre qualité intellectuelle de leurs travaux. Le milieu scolaire, sur la base de ces préjugés, transmet donc des messages différents aux élèves selon leur appartenance

sexuelle quant à leurs capacités et la qualité de leur travail et ce, sur la base de leur appartenance sexuelle.

Les attitudes des enseignants ont des effets importants sur les élèves. Ainsi, lorsque les enseignants valorisent les différences sexuelles, les garçons interagissent davantage et manifestent des attentes de succès plus élevées que les filles (Eccles, 1983). Pour leur part, les filles connaissent alors une diminution marquée de la perception de leur compétence (Eccles et Blumenfeld, 1985). À l'inverse, les filles semblent avantagées dans un environnement où l'enseignant ne maintient pas de distinction entre les élèves sur la base de leur appartenance sexuelle (Eccles, 1983). Il semble aussi que les garçons tirent davantage profit que les filles d'un environnement compétitif, alors que celles-ci bénéficient d'un contexte coopératif, incluant un nombre élevé d'interactions en dyade avec l'enseignant (Eccles et Blumenfeld, 1985 ; Roberts, 1991).

Enfin, il faut souligner que le traitement différentiel des élèves selon le sexe n'est pas systématique et qu'il ne peut certainement pas expliquer à lui seul le rendement scolaire. Eccles (1983) mentionne que certains enseignants adoptent un traitement différentiel alors que d'autres non. Ceci explique en partie peut-être pourquoi les résultats de recherche sont souvent inconsistants et contradictoires. Cependant, il est possible que ces différences, aussi minimes soient elles, aient une valeur additive considérable. Ainsi, certains chercheurs expliquent en partie les différences entre les élèves des deux sexes au plan des attributions et de la confiance en soi, dont il a été question précédemment, par la quantité et la nature différenciées de leurs relations avec leurs enseignants (Duru-Bellat, 1995 ; Dweck *et al.*, 1978).

4. UN SUJET QUI SUSCITE LA CONTROVERSE

La recherche sur les différences d'attitudes en classe selon l'appartenance sexuelle porte à croire que l'école s'adapte lentement aux changements récents concernant les rôles sociaux des hommes et des femmes. Elle expose encore les enfants à des images masculines et féminines plutôt rigides et polarisées et elle ne donne pas aux enfants beaucoup d'opportunités d'adopter des comportements qui ne sont pas associés à leur sexe. Ceci fait dire à plusieurs que l'école joue un rôle important dans le maintien des distinctions sexuelles traditionnelles (Baudelot et Estabiet, 1992 ; Dubois, 1987 ; Meece, 1987). Par exemple, bien que l'écart ait diminué depuis 20 ans, les hommes sont encore sur-représentés dans les manuels scolaires, particulièrement dans les manuels de mathématiques et de sciences. De plus, le matériel didactique présente encore des images stéréotypées des deux sexes (Duru-Bellat, 1990 ; Olivares et Rosenthal, 1992). L'image de la femme, dépendante et passive, et de l'homme actif, pourvoyeur et dépourvu d'émotions est encore largement présente.

La question des différences d'attitudes et de comportement en classe selon l'appartenance sexuelle soulève aussi plusieurs controverses. Ainsi, certains prétendent que l'école avantage les filles et qu'elle est incapable de rencontrer les besoins des garçons. D'autres soulignent que les avantages des filles disparaissent au secondaire, particulièrement en mathématiques et en sciences. Selon ces derniers, les filles n'actualisent pas pleinement leur potentiel en partie à cause des attentes du milieu scolaire quant à leurs capacités et du sexisme qui prévaut encore de nos jours dans les écoles (Brophy, 1985). Par ailleurs, certains prétendent que traiter les élèves des deux sexes de la même façon revient à féminiser les hommes et à masculiniser les femmes, d'autres pensent qu'un traitement différentiel perpétue la domination des femmes par les hommes. Certains croient pour leur part que l'école devrait arrêter d'entretenir des différences sexuelles qui sont dépassées et nuisibles alors que d'autres font valoir que d'obliger les filles à s'engager dans des activités masculines ou de contraindre les garçons à exprimer publiquement leurs émotions peuvent créer plus de problèmes qu'en régler. Certains affirment que les enseignants devraient pouvoir décider des rôles et des attitudes qu'ils inculquent à leurs élèves, d'autres pensent que cette décision ne revient pas à des individus ou à des sous-groupes mais à la société dans son ensemble (Grossman, 1995).

Quoi qu'il en soit, il faut reconnaître que la ligne entre encourager et obliger est souvent mince et que les familles méritent que leur opinion en l'occurrence soit prise en compte. Dans l'état actuel de nos connaissances sur le sujet, on ne peut faire autrement, croyons nous, qu'accepter que les décisions relatives au traitement des deux sexes en classe se prennent sur la base des préférences et des valeurs des personnes à qui cette tâche incombe et de les sensibiliser au fait que même si les différences attribuables à l'appartenance sexuelle, prises une à une, sont moins importantes que les différences individuelles, ces dernières exercent quand même une influence considérable sur les événements qui se produisent en classe ainsi que sur le développement des individus qui la fréquentent.

10

CHAPITRE

Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe

Pascal Bressoux

Université Pierre Mendès France, Grenoble 9¹.

Que sait-on de la manière dont les enseignants gèrent leur classe et des effets que cela produit ? Si la question posée pourrait paraître étonnante voire inutile au sens commun (dans une classe, le maître enseigne et les élèves apprennent ce qu'on leur enseigne), quiconque a tenté de répondre précisément à la question se voit pourtant immédiatement confronté à une tâche bien difficile. Que faut-il observer ? et comment le faire ? Quels acquis peut-on mesurer ? et comment le faire ? etc.

Cette difficulté réelle (ou cette facilité apparente) expliquent sans doute le grand nombre de discours sur les pratiques enseignantes qui prennent une forme de conseils, quand ce n'est pas d'injonctions, discours souvent polémiques qui opposent les « bonnes » aux « mauvaises » façons de faire. Les propositions pour « sauver l'école » ne se comptent plus, mais on dénombrerait sans doute beaucoup plus aisément celles qui reposent sur un examen attentif et patient, sur une analyse fondée non pas uniquement sur des conceptions a priori, mais sur des données empiriques aptes à faire mieux comprendre le déroulement d'une classe ou, tout simplement, à mieux décrire ce qui s'y passe et ce qui s'y joue. Bref, les travaux sur l'éducation sont volon-

1 Je remercie Charles Hadji pour sa lecture attentive d'une version antérieure de ce texte et pour ses suggestions.

tiers prescriptifs, rarement descriptifs (Bru, 1994). Cela est particulièrement vrai en France, ce qui fait qu'on a encore fort peu d'éléments concernant ce qui se passe réellement en classe.

Il sera question ici, dans un premier temps, de faire un bref rappel des travaux sur l'effet-maître en France ; on y exposera les résultats d'une recherche récente, qui soulèvent des questions relatives aux conditions d'apparition de l'effet-maître. Dans un second temps, seront présentés les résultats d'une recherche menée sur les pratiques de classe, dont le but était d'apporter des éléments empiriques relatifs à la gestion de classe et, en particulier, à la variabilité des pratiques d'une classe à l'autre en ce qui concerne l'utilisation du temps scolaire.

1. QUELQUES RAPPELS ET QUELQUES QUESTIONS SUR L'EFFET-MAÎTRE

1.1 L'effet-maître est une composante de l'effet-classe

Le fait qu'on dispose, en France, de très peu de données objectives sur ce qui se passe réellement en classe apparaît comme un manque particulièrement criant au regard des travaux sur l'effet-maître qui montrent que, d'une classe à l'autre, les acquis des élèves peuvent varier de manière tout à fait sensible. Le but n'est pas ici de faire une recension des travaux sur l'effet-maître, déjà faite par ailleurs (Bressoux, 1994a ; Brophy & Good, 1986 ; Good & Brophy, 1997), mais de montrer quelques résultats saillants obtenus en France au niveau de l'école élémentaire et, surtout, les questions qui demeurent actuellement sans réponses.

À l'inverse des pays anglo-saxons, et notamment des Etats-Unis, où ce type de recherches s'est fortement développé dès les années 50, il existe encore fort peu de travaux sur l'effet-maître en France. Les quelques résultats produits concernent d'abord plus généralement l'effet-classe. Rappelons qu'il s'agit de mesurer si les acquis des élèves varient, en fin d'année, d'une classe à l'autre, après qu'on a contrôlé leurs caractéristiques individuelles (niveau scolaire initial, catégorie socio-professionnelle des parents, nationalité, sexe, scolarité antérieure...). En ce sens, l'effet-classe est relatif : il ne s'agit pas de dire si les élèves ont beaucoup progressé ou non au cours de l'année scolaire, ce qui renverrait à un effet absolu, mais de savoir si l'on progresse plus dans certaines classes que dans d'autres, et quelle est l'ampleur de ces éventuels écarts.

Les travaux entrepris montrent que, à l'école élémentaire, les élèves progressent effectivement différemment selon la classe qu'ils fréquentent. L'effet-classe explique de 10 à 20 % de la variance des acquis des élèves². Généralement légèrement supérieur à 10 % pour ce qui concerne l'apprentis-

2 Ces estimations sont assez proches de celles trouvées dans d'autres pays (e.g. Veldman et Brophy, 1974).

sage de la langue maternelle, il tend à être plus élevé et à s'approcher de 20 % pour l'apprentissage des mathématiques et des sciences (Bressoux, 1995 ; Mingat, 1991)³. Cet effet s'entend comme celui d'une efficacité globale. Une deuxième dimension de l'effet-classe a été mise à jour : l'efficacité différentielle (connue également sous le terme d'équité). Elle consiste dans la capacité des classes à réduire les écarts initiaux entre élèves. Certaines classes sont en effet plus égalisatrices que d'autres. De plus, on enregistre une corrélation entre ces deux dimensions : les classes les plus efficaces globalement sont aussi, en moyenne, les plus égalisatrices (Bressoux, 1994b ; Mingat, 1991). Il en est ainsi parce que l'effet-classe est plus marqué sur les élèves faibles. De ce fait, une classe efficace est surtout efficace pour ses élèves faibles, qui tendent donc à rattraper, relativement parlant, les élèves forts.

Pourtant, si l'on détermine maintenant assez bien quelle est l'ampleur de l'effet-classe (par une approche externe de type « boîte noire »), force est de constater qu'on sait encore fort peu de choses des processus qui génèrent ces différences d'efficacité. Nos connaissances sont en ce domaine, si l'on peut dire, négatives : on connaît mieux ce qui ne joue pas (ou très peu) que ce qui joue effectivement.

Une conception classique du phénomène consiste à avancer que l'effet-classe est constitué d'un ensemble d'effets parmi lesquels le plus fort serait l'effet-maître. Une des raisons qui conduisent à penser que l'effet-maître est prédominant réside dans le fait que les variables qui caractérisent le public d'élèves (niveau moyen, tonalité sociale, hétérogénéité...), de même que celles qui caractérisent la classe (nombre d'élèves, nombre de cours...), n'exercent qu'un effet très modéré sur les acquis des élèves.

Il faudrait d'ailleurs, à ce stade de l'analyse, montrer que le même type de raisonnement qui consiste à accorder une prédominance à l'effet-maître pourrait conduire à accorder une prédominance à l'effet du contexte, car les variables qui caractérisent l'enseignant (grade, ancienneté, formation...) jouent également peu sur les acquis des élèves. Pourtant, on n'en déduit pas que l'effet-classe est majoritairement constitué d'un effet de contexte. S'il en est ainsi, c'est bien qu'on suppose que l'effet spécifiquement attribuable au maître peut dépendre d'autres variables que ses grades, ancienneté, formation... Cela n'est guère discutable. Mais ne peut-on envisager également que l'effet de contexte ne tienne pas tout dans le niveau moyen, la tonalité sociale ou l'hétérogénéité du public d'élèves ?

Toute la difficulté, dans une approche externe, réside dans le fait que l'appartenance à une classe donnée signifie tout à la fois l'appartenance à un maître donné et l'appartenance à un public d'élèves donné. Leurs effets sont donc, strictement parlant, indissociables. L'étude de la stabilité des performances des enseignants d'une année sur l'autre, de même que, dans le secondaire, l'étude de la stabilité des performances des professeurs d'une classe à

3 La raison est que l'apprentissage des disciplines scientifiques est proprement d'ordre scolaire, tandis que l'apprentissage de la langue maternelle s'effectue aussi largement hors l'école.

l'autre, permettent de contourner cette difficulté. Les résultats montrent en effet une relative stabilité, indicatrice d'un effet proprement dû à l'enseignant, mais qui n'est pas parfaite, voire faible parfois, ce qui indique également la présence d'autres causes (Acland, 1976 ; Brophy & Good, 1986 ; Felouzis, 1997 ; Mandeville, 1988).

L'ampleur de l'effet-maître est, sur cette base, largement *inférée* et cette inférence résulte elle-même d'une *conception additive* du phénomène : on admet que l'effet-maître peut être estimé après avoir défalqué de l'effet-classe les effets des variables contextuelles⁴ (qui caractérisent la composition du public d'élèves) et les effets des variables globales (qui caractérisent la classe). Cependant, une conception interactive du phénomène conduirait à réviser ce type de raisonnement.

1.2 Et si, parfois, il n'y avait pas d'effet-maître ?

L'effet-classe est sans doute un phénomène complexe, mais il frappe par sa systématisme ; les recherches qui se sont affrontées à cette question dégagent toute, à notre connaissance, un effet-classe notable. Pour autant, il est possible que, dans certaines situations, cet effet soit nettement plus faible, voire n'apparaisse pas du tout. C'est ce que suggèrent les résultats d'une recherche récente menée sur 2 ans, qui a porté sur 32 classes appartenant à 15 écoles élémentaires (Bianco & Bressoux, sous presse ; Bressoux, Bianco & Arnoux, 1998). Toutes ces écoles sont situées dans des secteurs ruraux de montagne (aux alentours de Grenoble). Tous les élèves, du CP au CM2, ont passé des tests d'acquisitions en français et mathématiques au début et à la fin de l'année scolaire 1996-97 et de même pour l'année scolaire 1997-98. Pour les élèves de CE2, on a utilisé les résultats des évaluations nationales. On a pu ainsi établir que les scores moyens de notre échantillon, en mathématiques comme en français, ne sont pas significativement différents de ceux de l'échantillon national prélevé par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale. Nous ne disposons pas de références nationales pour les autres élèves, mais il semble raisonnable de supposer que leur position par rapport à la moyenne nationale est similaire à celle des CE2, ce qui permet d'avancer que notre échantillon est de niveau moyen.

Pour l'année 1996-97, les résultats ont révélé que les progrès des élèves, que ce soit en français ou en mathématiques, ne variaient pas selon la classe fréquentée (ni, d'ailleurs, selon l'école). Autrement dit, nous n'avons pas dégagé d'effets-classes. Cette absence d'effet s'entend aussi bien en ce qui concerne l'efficacité globale (capacité à élever le niveau d'acquisitions moyen de la classe) qu'en ce qui concerne l'efficacité différentielle (capacité à

4 Il s'agit bien ici de variables contextuelles, qui caractérisent le public d'élèves de la classe. On cherche ainsi à savoir si le contexte scolaire dans lequel un élève est placé joue sur ses acquis scolaires, au-delà de ses caractéristiques individuelles. Par exemple, le fait que la tonalité sociale de la classe ne joue pas n'enlève rien au fait que l'origine sociale individuelle des élèves joue, elle, assez fortement.

réduire les écarts initiaux entre élèves). L'analyse a été répliquée en 1997-98 et les résultats ont cette fois révélé un effet-classe (toujours pas d'effet-école), mais dont l'ampleur est particulièrement faible au regard des estimations produites par les travaux antérieurs, puisqu'il est d'à peine plus de 7 % dans chacune des deux disciplines. Par ailleurs, comme pour l'année précédente, nous n'avons pas détecté d'écarts entre les classes en ce qui concerne leur efficacité différentielle. Les résultats enregistrés la seconde année confirment donc que l'échantillon produit des résultats atypiques concernant l'ampleur de l'effet-classe.

Nous insistons d'emblée sur le fait que ce résultat, surprenant au vu des travaux antérieurs, ne peut prétendre avoir une portée générale dans la mesure où l'échantillon était très local et qu'il ne peut donc remettre en cause les conclusions précédentes. Il ne s'agit donc pas, sur la base de ce seul résultat, de nier l'existence assez générale d'un effet-classe largement mis en évidence par d'autres travaux, plus représentatifs de l'ensemble des écoles françaises que le nôtre (e.g. ; Serrat & Thauvel-Richard, 1994). Mais il s'agit de tenter d'expliquer pourquoi, dans cet échantillon, l'effet-classe est si faible. Il faut sans doute rechercher dans les caractéristiques de notre échantillon d'étude, les éléments qui expliquent un tel résultat.

Ce qui apparaît de prime abord, c'est une assez grande homogénéité entre les classes. Celle-ci s'observe sur plusieurs plans, au premier rang desquels figure l'aspect géographique, qui influe sur la structure des classes (nombre d'élèves, nombre de cours...) et la composition du public accueilli. Toutes les classes sont situées dans de petites écoles rurales. Aucune n'est située dans un environnement urbain ou semi-urbain, aucune ne fait partie d'une zone d'éducation prioritaire, situation souvent liée à davantage de problèmes d'enseignement. Notre échantillon n'oppose donc pas des classes favorisées (de centre ville par exemple), où tout est réuni pour jouer le jeu de l'excellence scolaire, à des classes plus défavorisées (de banlieue difficile par exemple) où s'investir dans le jeu scolaire ne va pas de soi. La plage de variation des observations est donc faible de ce point de vue.

De même, on relève une très faible part de variance inter-classes des acquis des élèves⁵. Ainsi, pour l'année 1996-97, elle n'atteint pas 7 %, que l'on considère les acquis de début ou de fin d'année, de français ou de mathématiques, alors que d'autres études utilisant les mêmes techniques d'estimation⁶

5 Il s'agit ici de la variance inter-classes « brute », qui doit être très clairement distinguée de l'effet-classe, qui est mesuré par la variance inter-classes « nette », c'est-à-dire une fois qu'on a défalqué les effets des caractéristiques individuelles des élèves.

6 Il s'agit en l'occurrence de modèles multiniveau. Ces modèles ont été spécifiquement conçus pour l'analyse de données hiérarchisées telles que celles présentées ici. La structure est en effet hiérarchisée dans la mesure où elle est constituée de différents niveaux emboîtés les uns dans les autres. Les élèves (niveau 1) appartiennent à des classes (niveau 2) qui appartiennent elles-mêmes à des écoles (niveau 3). Ces modèles permettent d'éviter les biais d'estimation occasionnés par l'utilisation de modèles par les moindres carrés ordinaires en présence de telles structures. Pour les fondements de ces modèles, voir Bryk et Raudenbush (1992) et Goldstein (1995).

mettent à jour des parts de variance inter-classes aux alentours de 30 % (Bressoux, 1996). Les classes diffèrent donc peu les unes des autres au niveau des acquis des élèves. L'absence d'effet-classe est sans doute directement liée à cette relative homogénéité. La part de variance inter-classes est légèrement plus élevée en 1997-98 mais elle demeure faible puisqu'elle n'atteint pas 10 %. Cette légère augmentation peut néanmoins expliquer que l'on trouve un effet-classe significatif la seconde année.

Sans que nous ayons ici l'espace de développer ce point, il nous faut évoquer toutefois un possible artefact. La faible part de variance inter-classes pouvait être due au choix d'intégrer simultanément dans l'analyse tous les niveaux de l'école élémentaire, du CP au CM2 (la plupart des classes sont d'ailleurs à cours multiple). Peut-être une part de l'explication tient-elle aux difficultés de mettre les scores tirés d'épreuves différentes (il était impossible de faire passer à tous les élèves les mêmes épreuves, du CP au CM2) sur des échelles communes, ce qui aurait pour conséquence d'affaiblir le pouvoir discriminant de l'analyse⁷. Nous avons observé que la variance inter-classes au sein d'un même niveau scolaire est effectivement en général supérieure à la variance inter-classes sur l'ensemble. L'intégration simultanée de tous les niveaux d'enseignement explique donc sans doute pour une part l'absence d'effet-classe, mais pour une part seulement car, même au sein d'un niveau donné, la part de variance inter-classes demeure généralement faible. L'absence d'effet-classe dans cette recherche n'est donc probablement pas entièrement attribuable à un artefact.

Si l'on admet que l'effet-classe est une composition (la question de la nature de cette composition n'étant pas encore posée) entre un effet contextuel et un effet-maître, on comprend ici que l'effet-classe soit plus faible qu'ailleurs puisque, le contexte étant relativement homogène, il produit lui-même peu d'effets (on sait que l'effet d'une variable dépend largement de sa variabilité).

Mais peut-on, par cette seule explication, rendre compte d'un effet-classe faible, voire nul tel qu'il a été dégagé ici ? Car il nous faut aussi conclure en ce dernier cas à une absence d'effet-maître. Faut-il dès lors affirmer que l'effet-classe est, contrairement à ce qu'on pense généralement, principalement constitué d'un effet de contexte ? Nous ne le pensons pas (bien que ce résultat pourrait conduire à réviser à la hausse l'ampleur de l'effet de contexte et rendre impossible l'amalgame fait, parfois un peu rapidement, entre effet-classe et effet-maître). Il y a maintenant suffisamment de travaux qui ont montré des relations entre les comportements du maître (ou plutôt des faisceaux de comportements) et les acquis des élèves, et même une relative stabilité des performances des enseignants dans le temps, pour avancer que

7 Afin d'éviter, dans la mesure du possible, que les épreuves ne mesurent des habiletés différentes d'un niveau à l'autre, certains exercices étaient communs à deux niveaux consécutifs (parfois même à trois). Par ailleurs, la consistance interne des épreuves est satisfaisante (le coefficient *alpha* de Cronbach varie de 0,82 à 0,94).

l'effet-maître n'est pas un épiphénomène sans consistance (Acland, 1976 ; Brophy & Good, 1986 ; Rosenshine & Stevens, 1986 ; Scheerens & Bosker, 1997).

C'est pourquoi il y a lieu de s'intéresser à la nature même de la composition dont l'effet-classe serait le produit. Une hypothèse alternative conduirait à avancer que l'effet-classe n'est pas composé de la somme d'un effet de contexte et d'un effet-maître, mais d'une interaction entre les deux. La relation entre le maître et les acquis des élèves serait modulée par la situation d'enseignement et, en particulier, par les caractéristiques contextuelles du public d'élèves accueillis. Autrement dit, nous pourrions faire l'hypothèse que, dans le cas de la recherche présentée ici, c'est le contexte qui a rendu les maîtres d'une efficacité comparable. On écarte ainsi l'idée simpliste (et d'ailleurs peu probable) que les 32 enseignants *sont* également efficaces. Ce qui reviendrait à réifier l'efficacité, à considérer qu'il existe des maîtres intrinsèquement plus efficaces que d'autres, indépendamment de toute situation où s'actualise l'enseignement.

Ce serait alors dans un rapport à une situation d'enseignement que se déterminerait l'efficacité⁸. On pourrait de la sorte expliquer que, là où le contexte ne varie guère, il y a peu de prises pour un effet-maître. Cela ne remet pas en cause la possibilité de l'existence d'un effet-maître mais limite les conditions de son apparition. Par ailleurs, cette hypothèse a sans doute l'avantage de réintroduire dans l'analyse l'importance de la situation d'enseignement, qu'une focalisation trop grande sur l'effet-maître pouvait tendre à faire oublier ; c'est-à-dire faire oublier qu'il n'est pas également facile d'enseigner selon les publics d'élèves et qu'il est parfois bien difficile, quel que soit l'enseignant, de faire progresser dans la même mesure des élèves très diversement préparés à jouer le jeu scolaire et à s'y distinguer.

Il va de soi cependant qu'il s'agit là d'une hypothèse tirée d'une recherche empirique qui, à notre connaissance, est la seule à avoir produit de tels résultats. À ce titre, elle est hautement spéculative. Il faudrait donc que d'autres recherches empiriques soient conduites dans des milieux très homogènes ou très diversifiés, qui viendraient confirmer ou infirmer cette hypothèse.

1.3 Une analyse descriptive des pratiques pédagogiques

La question de l'effet-maître ne se limite pas à celle de son estimation, mais pose plus largement celle de l'identification des processus à l'œuvre. Dans cette optique, quelques recherches ont tenté de mettre en relation les

8 Les travaux mettant en évidence la stabilité de l'effet-maître dans le temps ne contredisent pas cette hypothèse. Tout d'abord parce que, comme il a déjà été signalé, la stabilité est loin d'être parfaite. Ensuite et plus fondamentalement parce que, si ces résultats permettent bien de dissocier, dans une certaine mesure, l'effet du maître de l'effet du public d'élèves de la classe, les maîtres enseignent, d'une année sur l'autre, dans la même école et, de ce fait, ils ont en face d'eux des publics d'élèves dont les caractéristiques globales sont relativement constantes.

pratiques pédagogiques avec les résultats des élèves, mais ces recherches se sont bien souvent basées sur des réponses à des questionnaires adressés aux enseignants (Bressoux, 1994b ; Duru-Bellat & Leroy-Audouin, 1990 ; Serrat & Thaurel-Richard, 1994). Sans dénier tout intérêt aux recherches de ce type, il faut en saisir les limites et, en particulier, se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives. Par ailleurs, ces recherches n'ont mis en évidence que des relations assez faibles avec les acquis scolaires et elles laissent subsister nombre d'interrogations.

C'est pourquoi la description, par des méthodes d'observation directe, de ce qui se passe en classe nous semble fondamentale. Notre ambition pourra apparaître ici bien modeste. Il nous semble toutefois qu'elle ne l'est pas car de nombreuses difficultés surgissent, qu'elles soient de type institutionnel, théorique ou méthodologique, dès lors qu'on veut décrire les pratiques pédagogiques.

La recherche dont il va être question ici a été menée dans le but d'apporter des éléments factuels sur le fonctionnement des classes élémentaires, par des observations *in situ* (Altet, Bressoux, Bru & Leconte-Lambert, 1994, 1996). Cette recherche a été commandée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation nationale et a fait l'objet de deux conventions passées entre le Ministère de l'Éducation Nationale et les Universités de Grenoble II, Lille III, Nantes et Toulouse II.

Le protocole d'étude a été construit de manière à observer une grande palette de pratiques : consignes de travail, incitations au travail, modalités d'évaluation, organisation pédagogique (lieux et espaces utilisés, groupements des élèves, supports d'enseignement-apprentissage...), utilisation du temps en classe, interactions verbales, implication des élèves. L'échantillon était constitué de 31 classes de CE2 (ou comportant une section de CE2), chacune ayant été observée par deux personnes pendant une période de deux semaines, en 1994⁹. Cet échantillon n'était pas représentatif à proprement parler mais les classes qui le constituaient traduisaient des situations variées (classes urbaines, rurales, zones favorisées, défavorisées...) et couvraient diverses régions du territoire français.

Il ne sera pas fait ici de présentation exhaustive des résultats. Nous nous focaliserons principalement sur l'utilisation du temps en classe, cela pour deux raisons principales : tout d'abord, parce qu'il s'agit d'une dimension sur laquelle nous avons observé une forte variabilité entre les classes. Ensuite, parce qu'une analyse en composantes principales a révélé que c'était principalement autour de cette dimension que se structuraient les oppositions entre les pratiques pédagogiques. En ce sens, elle pourrait bien constituer un élément fondamental de la gestion de la classe. Nous présenterons également les données concernant l'implication des élèves, car elle est elle-même, au moins pour partie, le résultat de l'activité pédagogique.

9 Du 21 janvier au 4 février.

2. UNE GRANDE VARIABILITÉ DES PRATIQUES D'UNE CLASSE À L'AUTRE

2.1 L'utilisation du temps scolaire

Ce qui frappe, au-delà des moyennes obtenues (2 heures consacrées quotidiennement au français, 1 heure aux mathématiques, un peu plus de 4 heures réellement disponibles pour le travail en classe¹⁰), c'est la diversité des pratiques, attestée par des écarts-types relativement élevés (Tableau 1). Certaines classes peuvent consacrer jusqu'à 4 fois plus de temps que d'autres à l'enseignement du français. En mathématiques, le rapport est également considérable puisqu'il est de 1 à 3,3. Quant au temps moyen disponible quotidiennement pour le travail en classe, il varie de trois heures et quart à près de cinq heures. Il s'agit là d'écarts absolus entre des classes extrêmes, qui sont donc par définition rares, mais les écarts relatifs¹¹ (part de la variance des durées quotidiennes qui réside entre les classes) montrent également des différences non négligeables/

TABLEAU 1

Variabilité des durées quotidiennes observées (données 1994 ; 31 classes)

Variables	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Variance inter-classes
Temps de travail disponible	258	25,8	193	296	58,2 %
Temps de français	119	33,9	48	192	45,7 %
Temps de mathématiques	65	19,3	33	108	37,2 %

La part de variance inter-classes s'élève à 58,2 % pour le temps de travail disponible en classe, ce qui signifie qu'il y a plus de différences d'une classe à l'autre qu'il n'y en a, d'un jour à l'autre, pour une même classe¹². La part de variance inter-classes, bien que moins élevée, demeure substantielle pour ce qui concerne la durée d'enseignement du français (45,7 %) et celle

10 Le temps disponible pour le travail en classe est constitué de la durée écoulée entre l'heure d'entrée et l'heure de sortie de la classe, défalquée des périodes de non-travail (temps de mise en route, temps de récréation, temps informel, temps de transition entre activités et temps de préparation à la sortie).

11 Sachant qu'en ce cas, l'unité d'observation est la durée quotidienne.

12 Une part de variance interclasses de 0 % signifierait qu'il n'y a aucune différence entre les classes, toutes les différences se situant dans les variations des durées observées d'un jour à l'autre (au sein de chaque classe), tandis qu'une part de variance de 100 % signifierait que toutes les différences se situent entre les classes, et que les durées ne varient aucunement d'un jour à l'autre pour une même classe.

des mathématiques (37,2 %). Il ressort de cette analyse que l'enseignant dispose d'une grande marge de manœuvre dans la gestion du temps en classe. Ces résultats confirment ceux obtenus par Suchaut (1996a, 1996b) au niveau de la grande section de maternelle et du cours préparatoire. Cela ne signifie évidemment pas que l'enseignant soit libre de toute contrainte (élèves, parents, collègues, hiérarchie constituent autant de sources d'influences plus ou moins fortement ressenties), mais qu'il a la possibilité de jouer assez largement avec le curriculum formel qui, bien qu'obligatoire, ne s'impose probablement que dans ses grandes lignes et avec une force toute relative. Cette observation conforte le constat selon lequel le curriculum réel peut parfois être assez éloigné du curriculum formel. Une partie de l'effet-maître réside sans doute dans ce phénomène, c'est-à-dire dans l'usage différentiel que fait l'enseignant du temps didactique normé par le curriculum officiel. Suchaut (1996a, 1996b) a en effet montré, non seulement que les durées consacrées aux diverses activités scolaires pouvaient varier beaucoup d'une classe à l'autre, mais également que cela affectait les acquis des élèves.

Cela dit, il ne faut pas non plus perdre de vue qu'il existe une variabilité intra-classe conséquente, ce qui signifie que, d'un jour sur l'autre et pour une même classe, l'organisation temporelle peut varier largement. L'enseignant adapte, modifie, au jour le jour, son enseignement, et cela sans doute en fonction de facteurs plus ou moins contingents tels que le type de leçon, le degré de compréhension ou de motivation du moment des élèves, etc. Cette adaptation à la situation peut s'effectuer de manière consciente et délibérée, voire planifiée (l'enseignant qui décide que les notions révisées sont maintenant suffisamment assimilées et qu'il peut écourter la leçon), mais elle s'effectue aussi sans doute de manière largement inconsciente, dans l'urgence, selon une logique pratique non calculée, comme un savoir-faire largement intégré, un métier que l'on acquiert par l'expérience sans avoir nécessairement conscience des voies par lesquelles il oriente la pratique (Bourdieu, 1980). En ce sens, on peut dire que la gestion de classe n'est pas quelque chose d'entièrement prérégulé, qu'elle est largement faite de flous, d'approximations plus ou moins conscientes mais qui se révèlent bien souvent adaptées à la situation. La variabilité intra-classe observée en est sans doute pour partie le reflet.

2.2 L'implication des élèves dans les tâches scolaires

Nous avons cherché à créer un indicateur de l'implication des élèves dans le travail scolaire. Cette variable est issue du paradigme dit des « processus médiateurs » (Doyle, 1986) selon lequel l'enseignement n'agit pas directement sur l'apprentissage, mais sur des processus intermédiaires (médiateurs) qui, eux, sont directement liés aux apprentissages. Ainsi, le temps imparti pour une activité ne constitue que l'enveloppe globale, mais également fondamentale serait la façon dont l'élève utilise ce temps, dont un indicateur peut être fourni par l'observation de ce que fait réellement l'élève.

Par la technique de l'échantillonnage temporel, on a observé chaque élève à intervalles réguliers et on a relevé, à chaque fois, si l'élève avait une activité en rapport avec le travail scolaire, ou bien s'il avait une activité manifestement sans rapport avec l'apprentissage¹³. Ce mode de codage n'est pas parfait (quelques comportements sont difficilement classables), mais il permet d'établir un score qui, par construction, varie de 0 à 20, et qui constitue un indicateur de l'implication des élèves dans l'activité scolaire. Par ailleurs, au-delà de ses imperfections (évidentes), ce score est établi selon les mêmes règles dans toutes les classes, ce qui permet d'assurer une comparaison raisonnable.

Comme prévu, les élèves qui ont les scores d'implication les plus élevés sont les élèves forts (moyenne de 16,0/20), devant les élèves moyens (moyenne de 14,5/20), eux-mêmes devant les élèves faibles (moyenne de 13,2/20)¹⁴. C'est dire que les élèves faibles passent probablement, au maximum (compte tenu du fait que la consigne était de coder 0 un comportement *manifestement* sans rapport avec l'activité proposée par le maître, ce qui laisse coder 1, c'est-à-dire impliqués, des comportements inattentifs qui ont les apparences d'un comportement attentif), environ 66 % de leur temps impliqués dans les tâches scolaires, alors que, pour les élèves forts, ce taux s'élève à environ 80 %.

Les différences entre les classes sont toutefois élevées. Les écarts-types des distributions sont de 2,90 pour les élèves forts, 2,63 pour les élèves moyens et 3,56 pour les élèves faibles. On note que la dispersion est plus forte pour ces derniers, ce qui donne à penser que la classe influe sans doute plus sur l'implication des faibles que sur celle des autres élèves. Plus prompts à se distraire, ils nécessitent sans doute une organisation plus stricte, ou une surveillance plus rigoureuse, pour prévenir ce phénomène.

Par ailleurs, les résultats montrent que les maîtres se révèlent inégalement efficaces dans leur capacité à impliquer les élèves dans le travail scolaire car il existe des classes où les taux d'implication sont élevés pour tous les élèves. Cela est attesté par des corrélations positives assez fortes entre les taux d'implication des élèves forts, moyens et faibles : l'implication des faibles corrèle à 0,64 ($p < 0,001$) avec celle des moyens et à 0,61 ($p < 0,01$) avec celle des forts. L'implication des moyens corrèle à 0,78 avec celle des forts ($p < 0,0001$). Il semble donc qu'il existe, chez les maîtres, une capacité à mobiliser l'ensemble des élèves de leur classe, quel que soit leur niveau scolaire. Il y a tout lieu de penser qu'il s'agit là d'une compétence pédagogique importante.

13 On observe 3 élèves, au cours d'une même tâche scolaire, pendant 20 minutes. Les élèves sont observés tour à tour toutes les 20 secondes (soit, pour un élève donné, une observation chaque minute). Si, à l'instant où il est observé, l'élève a une activité qui n'est *manifestement* pas en rapport avec la tâche proposée par le maître, on code 0 ; sinon, on code 1. Le score peut ainsi varier sur une échelle de 0 (implication très faible) à 20 (implication très forte).

14 On s'est efforcé, à chaque phase d'observation, de retenir des élèves contrastés du point de vue de leur niveau scolaire (selon l'avis de l'enseignant) : un élève fort, un élève moyen et un élève faible. Toutes ces différences sont significatives au seuil 0,05.

3. L'ANNÉE SUIVANTE, UNE VARIABILITÉ CONFIRMÉE

Parmi les 31 classes observées en 1994, 14 l'ont été à nouveau en 1995, toujours au cours d'une période de deux semaines¹⁵, par deux observateurs. Le même protocole d'enquête a été utilisé à quelques variantes près ; ainsi, on ne s'est pas contenté d'enregistrer les durées d'enseignement en français et en mathématiques, mais les durées d'enseignement de toutes les disciplines ont été enregistrées.

On retrouve globalement les mêmes résultats que ceux de l'année précédente (Cf. Tableau 2). La variabilité inter-classes est cependant quelque peu atténuée, mais cela est principalement dû au fait que les classes qui étaient les plus extrêmes parmi l'échantillon de 1994 ne figuraient plus dans l'échantillon de 1995. Cette variabilité demeure néanmoins conséquente puisque les écarts-types demeurent élevés. Le rapport entre la classe où la durée d'enseignement du français est la plus courte et la classe où cette durée est la plus longue est de 1 à 2,7. En mathématiques, le rapport est de 1 à 2,9.

La variabilité des durées consacrées aux autres types d'enseignement est là encore relativement importante. En particulier, quelques classes, au cours des 15 jours d'observation, n'ont consacré aucun temps à certaines de ces activités. Prenons le cas de l'histoire-géographie instruction civique : la durée moyenne quotidienne est de 26 minutes, mais certaines classes n'ont consacré aucun temps à cette activité, tandis qu'une classe y a consacré, en moyenne, chaque jour, plus d'une heure.

On peut relever un phénomène similaire pour chacune des autres disciplines observées, à cette petite différence près qu'en arts plastiques et musique, toutes les classes y ont consacré au moins une période, fût-elle faible¹⁶. La dispersion autour de la moyenne est forte et la marge de manœuvre de l'enseignant apparaît donc, là encore, forte.

Concernant l'implication des élèves, on observe globalement les mêmes résultats que lors de l'année précédente : les scores d'implication sont d'autant meilleurs que les élèves sont plus forts (respectivement 15,2/20 pour les forts, 13,7/20 pour les moyens et 13,5/20 pour les faibles) et on enregistre des corrélations positives entre les scores des élèves forts, moyens et faibles, ce qui indique que, pour cette année encore, au sein de certaines classes, les

¹⁵ Du 6 février au 18 mars, selon les écoles.

¹⁶ A noter que, pour certains de ces enseignements, une seule période leur est consacrée par semaine. La durée hebdomadaire pourrait être en ce cas une meilleure unité d'analyse que la durée quotidienne, qui n'a pas grande signification. Qui plus est, cela rendrait la variance inter-classes plus significative puisqu'en prenant comme unité d'analyse les durées quotidiennes, on gonfle artificiellement la part de variance intra-classe pour les disciplines auxquelles on ne consacre qu'une séquence hebdomadaire (d'un jour à l'autre, la durée peut varier alors même qu'elle ne varierait pas d'une semaine à l'autre).

élèves sont globalement tous bien impliqués dans les tâches scolaires alors qu'au sein d'autres classes, ils sont tous globalement peu impliqués.

TABLEAU 2

Variabilité des durées quotidiennes observées (données 1995 ; 14 classes)

Variables	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Variance inter-classes
Temps de travail disponible	272	16,8	245	294	32,4 %
Temps de français	106	29,8	64	173	34,4 %
Temps de mathématiques	64	17,1	32	92	27,1 %
Temps d'histoire-géo et instruction civique	26	15,4	0	68	22,7 %
Temps de technologie	19	12,2	0	39	11,5 %
Temps d'arts plastiques et musique	22	15,0	5	52	17,4 %
Temps d'éducation physique	16	14,6	0	44	27,9 %
Temps autres	19	19,9	0	72	29,1 %

4. D'UNE ANNÉE SUR L'AUTRE, UNE CERTAINE STABILITÉ DES PRATIQUES, MAIS PAS DE L'IMPLICATION DES ÉLÈVES

L'observation sur plusieurs années nous semble fondamentale car cela permet de faire la part de ce qui est transitoire ou aléatoire et de ce qui est systématique et qui peut dès lors apparaître comme une caractéristique stable de l'enseignement du maître.

Les durées d'enseignement sont généralement corrélées d'une année sur l'autre, ce qui donne à penser que, dans ce domaine, la gestion du temps scolaire est relativement stable d'un maître à l'autre. Concernant la durée d'enseignement du français, la corrélation inter-années est assez forte ($r = 0,65$; $p < 0,05$), de même que pour ce qui concerne le temps de travail disponible en classe ($r = 0,63$; $p < 0,05$). Concernant la durée d'enseignement des mathématiques, on note une tendance positive, mais qui n'est pas statistique-

ment significative ($r = 0,44$; $p = 0,12$). Globalement, on peut donc indiquer qu'il existe des choix relativement stables, propres à chaque enseignant, qui décide de porter l'accent sur certaines disciplines, indépendamment des élèves qu'il a en face de lui.

Il est important toutefois de remarquer que, s'il s'agit bien là d'une indépendance vis-à-vis des individus-élèves (ils n'ont plus, en général, en 1995, les mêmes élèves que l'année précédente), il ne s'agit pas d'une indépendance vis-à-vis des caractéristiques globales du public d'élèves, car elles sont probablement largement stables d'une année sur l'autre. On sait en effet que la zone géographique de recrutement d'une école, peu sujette à des remaniements d'une année sur l'autre, est liée à des caractéristiques sociales elles-mêmes liées à la réussite scolaire. Rien n'empêche de penser qu'un enseignant, s'il passait d'une zone défavorisée à une zone favorisée par exemple, ne changerait pas davantage son organisation pédagogique que s'il restait dans la même école (ce qui renforce l'hypothèse de la prégnance du contexte avancée *supra*).

Il ne s'agit donc absolument pas de dire que l'enseignant « n'adapte » pas son enseignement à ses élèves. Cette « adaptation » peut d'ailleurs se faire selon le cours enseigné. En effet, si l'on exclut de l'analyse les maîtres qui n'enseignent plus en CE2, la corrélation sur les deux années concernant la durée d'enseignement du français est plus élevée ($r = 0,80$; $p < 0,05$), ce qui montre que les enseignants sont amenés à varier leurs pratiques en fonction du niveau enseigné (il est évident, par exemple, qu'on passe plus de temps à faire de la lecture en CP qu'en CM2). Ne conserver pour l'analyse que les enseignants qui ont gardé un cours de CE2 n'entraîne toutefois aucune modification sensible aux corrélations enregistrées d'une année sur l'autre pour ce qui concerne le temps de travail disponible et la durée d'enseignement des mathématiques.

Contrastant avec une certaine stabilité des pratiques en matière d'utilisation du temps en classe, on n'enregistre pas de stabilité pour l'implication des élèves. Il n'y a pas de corrélation significative d'une année sur l'autre en ce qui concerne les scores d'implication des élèves : les classes où ces scores étaient élevés en 1994 ne sont plus les mêmes en 1995. Le fait qu'il n'y ait pas de stabilité temporelle nous conduit à conclure qu'il n'y a pas d'efficacité en soi du maître en ce domaine, mais qu'il s'agirait bien plutôt du résultat d'une interaction entre un public d'élèves donné et un maître donné. Pour autant, nous ne pensons que tout cela s'établisse de manière aléatoire et que nous soyons inévitablement conduits à nous cantonner à une pseudo-explication qui ferait référence à la magie d'une rencontre. Il y a sans doute moyen d'objectiver cette relation en dégagant les processus à l'œuvre, mais nous n'avons pas les moyens, pour l'instant, de répondre précisément à cette question.

5. DISCUSSION

Les expériences scolaires des élèves sont différentes et exercent une influence différenciée sur leurs acquis. Même si, comme l'ont très bien mis en évidence les sociologues, le poids des facteurs extra-scolaires est tout à fait important dans la réussite scolaire, celle-ci ne se joue pas uniquement en dehors de l'école. Les travaux sur l'effet-maître ont montré que, d'une classe à l'autre, les acquis peuvent varier de manière relativement importante. Toutefois, le maître efficace en tout lieu et face à tout public, s'il existe probablement dans la tête des gens, n'existe probablement que de manière exceptionnelle (voire pas du tout) dans la réalité. Il existe sans doute en revanche des conditions d'apparition de l'effet-maître¹⁷. Concevoir l'effet-maître comme un effet d'interaction avec le contexte d'enseignement offre l'avantage d'éviter une vision de l'efficacité des enseignants comme un en-soi, une sorte de variable étiquette collée à l'enseignant, une qualité intrinsèque de l'enseignant qui serait indépendante des situations rencontrées.

Il ne s'agit pourtant pas, pour nous, de concevoir l'effet-maître comme un effet émergent, c'est-à-dire comme un effet qu'il serait impossible de déduire, même à partir d'une connaissance complète des composants de la situation et de leurs relations (Gilbert, 1996)¹⁸. Il s'agit encore moins de concevoir l'effet-maître comme le produit du croisement entre plusieurs séries causales indépendantes, au sens de Cournot, ce qui reviendrait à réduire l'effet-maître à un effet du hasard. Cette conception se heurte, selon nous, à l'aporie de la magie d'une « rencontre » jamais renouvelée, créatrice *ex nihilo* de tous les possibles, alors qu'on peut par ailleurs détecter des régularités dans l'effet-maître (par des relations statistiquement établies) largement dues au fait que l'éducation est un acte fondamentalement social et qu'il s'actualise donc dans des structures institutionnelles et sociales qui n'ont rien d'aléatoire.

Concevoir l'effet-maître comme un effet d'interaction ne revient pas à affirmer qu'il n'existe aucun prérequis, aucun préalable, aucune constance chez le maître, qu'on ne peut pas identifier de qualités générales, voire d'invariants. Cela reviendrait en effet à nier l'idée même d'une compétence, d'un art de faire, qui sont objectivement attestés dans la relation positive entre l'ancienneté et l'efficacité par exemple. Mais concevoir l'effet-maître comme un effet d'interaction permet d'envisager que cet art de faire ne rencontre pas

17 Les analyses multivariées qui permettent d'estimer les performances des enseignants « toutes choses égales par ailleurs » ont une fonction heuristique évidente mais elles risquent de faire oublier les conditions dans lesquelles l'effet-maître se fabrique. Elles tendent en effet à déshistoriciser l'analyse (Passeron, 1991 ; Passeron et Prost, 1990), c'est-à-dire à faire perdre de vue, justement parce qu'on tente de maintenir constants tous les autres facteurs, que les résultats sont situés historiquement, géographiquement et surtout socialement, et que ceux-ci dépendent largement des conditions observées et en particulier de leur variabilité.

18 Par ailleurs, d'un point de vue strictement empirique, l'effet-maître est constitué de la somme des effets individuels (les performances des élèves) alors qu'une propriété émergente se définit par le fait qu'elle ne peut être obtenue à partir de la simple agrégation des comportements des individus.

toujours les conditions de son plein exercice. A la façon dont (pour rester dans une image montagnarde) une piste facile, peu sélective, peut niveler les écarts de niveaux entre les skieurs, des conditions d'enseignement homogènes peuvent également limiter les effets de compétences différentes entre les enseignants. Mais il faudrait sans doute aller plus loin et concevoir aussi la compétence comme le produit de multiples habiletés qui ne sont pas également efficaces dans tous les contextes. Il s'agit là, à l'évidence, d'un vaste terrain de recherche dont nous n'apercevons encore que très mal les contours et qui dépasse le cadre de ce texte.

Par ailleurs, il est frappant de voir la diversité des pratiques dans la classe. Un résultat marquant de l'analyse descriptive qui a été engagée sur la gestion de classe concerne la grande marge de manœuvre dont bénéficient les enseignants en matière d'utilisation du temps, même au sein d'un système éducatif aussi centralisé que celui de la France, où les programmes sont nationalement définis¹⁹. Certains travaux de l'OCDE ont montré que, paradoxalement, la centralisation peut favoriser la marge de manœuvre des acteurs car c'est dans les systèmes les plus centralisés que les décisions locales sont les plus nombreuses (M.E.N., 1992). Une conséquence directe de la centralisation du système éducatif peut être, par exemple, l'éloignement du supérieur hiérarchique. Dans des pays traditionnellement décentralisés, comme la Grande-Bretagne, le supérieur hiérarchique direct des enseignants est le directeur de l'école alors qu'en France, au niveau de l'école élémentaire, c'est l'inspecteur de l'éducation nationale qui occupe ce statut (la direction d'une école élémentaire est une fonction, non un statut : le directeur n'a pas le statut de chef d'établissement). L'éloignement du supérieur hiérarchique participe sans doute de cette marge de manœuvre de l'enseignant. Il faudrait toutefois se garder de toute conclusion hâtive qui consisterait à voir dans les produits de l'enseignement les fruits de choix conscients de la part de l'enseignant. La non-stabilité des scores d'implication des élèves d'une année à l'autre, alors qu'on observait dans le même temps une stabilité des choix en matière d'utilisation du temps scolaire, doit nous rappeler que l'efficacité du maître est le produit d'une alchimie bien compliquée qui ne se résume pas à une marge de manœuvre stratégiquement exploitée.

On ne peut, en conclusion, que souhaiter une meilleure connaissance des pratiques de classe et appeler à des recherches empiriques dans ce sens. Ce n'est qu'à la condition d'une meilleure connaissance du fonctionnement des classes qu'on pourra mieux comprendre et, par là, peut-être, mieux maîtriser leurs effets.

19 Il faudrait toutefois se garder de voir dans les programmes des textes qui règlent complètement la pratique. Au-delà des grands objectifs et de certaines lignes directrices (en matière de contenus et de volumes horaires notamment), ils demeurent vagues en ce qui concerne la mise en oeuvre pratique.

Gérer la classe efficacement, liberté dans l'action ou contraintes extérieures ?

Bruno Suchaut

IREDU / CNRS et Université de Bourgogne

Le métier d'enseignant demande aux individus qui l'exercent des qualités humaines évidentes, notamment sur le plan relationnel, mais également un engagement réel dans la profession. En outre, les enseignants mettent en oeuvre de façon quotidienne des compétences professionnelles spécifiques qui doivent s'adapter aux diverses situations rencontrées. L'acte d'enseigner est souvent perçu comme le résultat d'un mélange de technicité et d'improvisation, comme si le maître dans sa classe tenait aussi bien de l'architecte que de l'artiste, et parfois même de l'équilibriste (ou du dompteur) tant les situations peuvent dans certains cas être périlleuses. Actuellement, dans le milieu des Sciences de l'éducation, on assiste à une volonté de porter l'accent sur une véritable professionnalisation du métier d'enseignant (Altet, 1994) en essayant d'identifier précisément les compétences liées à cette fonction afin de les intégrer judicieusement aux processus de formation initiale et continue.

Le fait que certains travaux aient permis de mettre en évidence des différences importantes d'efficacité d'un enseignant à l'autre, sans que l'on puisse aisément les relier à des causes précises, contribue également à rendre d'actualité le questionnement sur les compétences nécessaires au métier d'enseignant. L'objet de ce texte n'est pas d'aborder cette problématique avec une vision interne des processus d'enseignement, les didacticiens et les psychologues sont plus compétents pour cette démarche, mais plutôt d'examiner de façon externe, quels sont les facteurs qui peuvent exercer une influence sur la qualité de l'enseignement et plus particulièrement sur la gestion de la

classe. L'acte pédagogique se déroule en effet dans un lieu précis : la classe, et c'est dans ce lieu que tout se joue.

L'orientation choisie ici est centrée sur l'observation des résultats relatifs à l'efficacité pédagogique de l'enseignant, c'est-à-dire que l'on cherchera à identifier les éléments qui rendent compte de la mise en œuvre effective des compétences du métier d'enseignant. Nous évoquerons pour cela des évaluations qui se sont focalisées sur la mesure des effets des facteurs qui agissent sur les apprentissages des élèves, l'accroissement des connaissances des élèves étant avant tout l'un des objectifs majeurs du système éducatif. Notre démarche se distingue donc d'autres types d'évaluations plus « internes » où l'opinion des acteurs est plus présente, elle nécessite de toute évidence certains choix d'ordre méthodologique qui s'inscrivent dans un domaine spécifique. C'est une approche classique inspirée de l'évaluation « économique » (De Ketele, 1993), développée notamment dans les pays anglo-saxons sous le terme de « paradigme processus-produits » (Doyle, 1986). Selon ce principe, l'analyse des effets des modes de gestion de la classe ne peut s'effectuer qu'à la marge du fonctionnement général de l'école. C'est pourquoi il est indispensable de situer le questionnement dans un contexte plus large que le strict cadre de la gestion pédagogique de la classe. En conséquence et bien que cela ne soit pas central dans notre questionnement, les facteurs contextuels « classiques » susceptibles d'influencer les performances scolaires des élèves seront commentés, notamment ceux relatifs aux caractéristiques des maîtres et des classes. La revue de ces différents résultats devrait permettre de dégager les facteurs liés à des contraintes plus ou moins fortes du contexte d'enseignement, de ceux qui sont davantage le fait de l'enseignant lui-même.

Un premier point pour l'explication des différences de progressions entre élèves est l'importance du lieu d'enseignement ; le concept de « lieu » renvoie ici à une double réalité : la classe et le maître. Il traduit en effet les différences d'efficacité constatées d'une classe à l'autre, d'un maître à l'autre, après contrôle des caractéristiques individuelles des élèves.

C'est dans une période relativement récente que les différences de performances entre classes ont pu être mises en évidence de façon analytique (Hanushek, 1971)¹. En France, la première étude traitant cette question de manière empirique remonte maintenant à une quinzaine d'années (Mingat, 1983). Depuis, des travaux se sont développés à différents niveaux du système éducatif : en maternelle (Leroy-Audouin, 1993 ; Suchaut, 1996a), au CP (Preteur & Fijalkow, 1987 ; Mingat, 1991 ; Suchaut, 1997), au CE2 (Bressoux, 1993), et au collège (Duru-Bellat & Mingat, 1988 ; Grisay, 1990 ; Matéo, 1994). Les analyses réalisées dans de nombreuses études françaises récentes à différents niveaux d'enseignement indiquent toutes de grandes différences d'effi-

¹ Depuis, la recherche sur les effets-classes et les effets-écoles s'est développée surtout dans les pays anglo-saxons, on pourra sur ce sujet consulter la revue des travaux effectuée par P. Bressoux (1994b)

cacité entre les classes. Les écarts constatés sont environ de deux fois l'écart-type de la distribution des acquisitions des élèves (Bressoux, 1993 ; Mingat, 1991). La question principale réside alors dans la tentative d'explication de ce qui produit ces différences d'efficacité ; autrement dit, il apparaît important de déceler les variables liées au maître et à la classe qui peuvent rendre compte de ces écarts.

Plusieurs pistes complémentaires peuvent être explorées pour répondre à cette question. Il est tout d'abord possible de repérer l'influence des caractéristiques de la classe et du profil du maître qui constituent des éléments « classiques » des politiques éducatives. La deuxième piste qui se rapproche plus directement de notre préoccupation initiale est d'examiner quelles sont les pratiques pédagogiques mises en place dans les classes qui peuvent rendre compte de l'efficacité pédagogique. Notre démonstration s'effectuera dans cette logique et nous étudierons dans un premier temps l'influence des variables relatives aux caractéristiques professionnelles des enseignants, nous examinerons en second lieu la pertinence de certains modes d'organisation de la classe ; enfin, l'influence de la gestion du temps, qui est un élément majeur de la gestion de la classe, sera rapidement évoqué.

1. L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ET LA FORMATION DES MAÎTRES

Les caractéristiques extérieures et observables du maître rendent compte des caractéristiques socio-démographiques classiques (sexe et âge) mais également du type de formation initiale reçue et de l'expérience professionnelle accumulée. Le sens commun laisserait présager qu'une longue expérience dans le métier d'enseignant et qu'une formation initiale soient deux critères porteurs d'une meilleure efficacité pédagogique. Or, les travaux français qui ont abordé cette question montrent que la relation entre le niveau de qualification du maître ou le type de formation initiale suivie et les résultats des élèves n'est pas si directe, les travaux sur la question ne concordant pas complètement. À l'école maternelle (Leroy-Audouin, 1993) et au cours préparatoire (Mingat, 1991), l'ancienneté du maître n'apparaît pas être une variable qui agit positivement sur les acquisitions individuelles. D'autres travaux, au niveau du cours préparatoire, font émerger une influence positive, soit de l'ancienneté dans la fonction d'instituteur (Duru-Bellat & Leroy-Audouin, 1990 ; Suchaut, 1997), soit de l'ancienneté du maître à un même niveau d'enseignement (Bressoux, 1990). Au CE2, P. Bressoux (1994a) note également des effets positifs de l'ancienneté de l'instituteur, mais l'impact de cette variable n'est pas constant : l'efficacité optimale se situe à 25 années d'ancienneté, et stagne et même régresse au-delà. Le fait que la relation entre l'expérience professionnelle de l'instituteur et les acquisitions des élèves ne soit pas linéaire peut s'interpréter comme un phénomène de désinvestissement professionnel en fin de carrière (Huberman, 1989).

Concernant la formation initiale dont les maîtres ont bénéficié, certains des travaux qui viennent d'être cités montrent soit une absence d'effet de la formation initiale en école normale (Bressoux, 1990 ; Mingat, 1991), soit un effet négatif de cette variable (Duru-Bellat & Leroy-Audouin, 1990 ; Suchaut, 1996a). Ces résultats soulèvent une question importante sur l'efficacité globale de la formation professionnelle des instituteurs². Les acteurs eux-mêmes ne sont d'ailleurs pas convaincus de la totale efficacité de la formation reçue, leurs déclarations faisant parfois état de l'insuffisance de cette formation (Altet, 1994). Les enseignants mentionnent également un décalage entre la formation et la réalité rencontrée dans les classes ; ils jugent les possibilités d'expérimentation sur le terrain insuffisantes et l'enseignement dispensé par les P.E.N. (Professeurs d'Ecole Normale) parfois inadapté à cette formation (Bressoux & Depigny, 1994). On peut d'autant mieux comprendre ces remarques lorsque l'on sait que les enseignants débutants exercent dans des conditions souvent plus difficiles que celles réservées aux maîtres plus expérimentés (Huberman, 1989). Quant aux I.U.F.M. (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), créés en 1990, qui se substituent donc depuis cette date aux Ecoles Normales, du fait de la nouveauté de la réforme de recrutement, nous ne disposons pas suffisamment de résultats pour juger de la pertinence de la nouvelle politique de formation des enseignants du premier degré. Examinons à présent l'influence des facteurs qui interviennent au niveau de la classe.

2. LA TAILLE DE LA CLASSE : MOINS D'ÉLÈVES POUR MIEUX APPRENDRE ?

Parmi les éléments qui caractérisent l'environnement scolaire, certains plus que d'autres sont associés à des revendications concernant les améliorations des conditions d'enseignement. Le cas des effectifs d'élèves en présence dans les classes en est une bonne illustration, et montre assez bien les divergences pouvant apparaître, entre le discours des acteurs et les faits révélés par les recherches empiriques. Du côté des maîtres, il est souvent avancé qu'un faible effectif dans la classe, favorise à la fois les conditions générales d'enseignement et les apprentissages des élèves. Les deux aspects de cet argument méritent d'être distingués.

Celui qui se rapporte à l'amélioration des conditions de travail n'est guère contestable dans la mesure où une diminution du nombre d'élèves dans la classe facilite la gestion générale du groupe classe. Il est en effet certain qu'en présence d'effectifs réduits, la charge de travail du maître est allégée (moins de temps passé à la préparation et à la correction du travail quotidien notamment) et que ce dernier dépensera probablement moins d'énergie dans

2 Cette question est d'autant plus cruciale que les coûts associés à la formation initiale des instituteurs sont très élevés pour la collectivité.

la conduite de sa classe³. Le deuxième aspect de l'argument ne peut être laissé à la seule appréciation des acteurs, notamment parce que ces derniers peuvent penser qu'il existe une relation mécanique entre la taille de la classe et l'efficacité pédagogique mesurée par les résultats des élèves. D'une façon générale, les acteurs souhaiteront toujours exercer leur profession dans les conditions les plus favorables, et par conséquent, enseigner dans des classes où les effectifs d'élèves sont réduits⁴. En matière de politique éducative, la taille de la classe a des conséquences économiques inévitables, les classes scolarisant peu d'élèves impliquent des coûts unitaires de scolarisation plus élevés⁵. Par conséquent, des mesures visant à réduire la taille des classes doivent être pédagogiquement justifiées. Il est donc utile, tant pour la recherche en elle-même, que pour ses applications en termes d'action, de mieux connaître la relation entre la taille de la classe et la réussite des élèves. La nature de cette relation varie sensiblement selon la plage de variation des effectifs d'élèves, et il convient de distinguer les résultats qui concernent des effectifs élevés tels qu'on peut les rencontrer dans les pays en voie de développement, de ceux qui se rapportent à des effectifs plus faibles tels qu'ils existent en France.

Signalons tout d'abord une étude comparative réalisée par l'I.E.A. sur la recherche d'indicateurs qui caractérisent les écoles efficaces (Postlethwaite & Ross, 1992). Dans cette enquête qui concerne 27 pays, les auteurs ne dégagent pas d'effets positifs des classes de petite taille sur les acquisitions en lecture au niveau de l'école primaire. Les recherches effectuées dans les pays en voie de développement, et notamment en Afrique (Togo, Burkina Fasso, Niger), présentent un intérêt particulier dans la mesure où les plages de variations des effectifs sont extrêmement importantes. Ainsi, la taille des classes atteint parfois plus de 120 élèves (les conditions générales d'enseignement dans ces pays sont également très variées). On observe dans ces travaux des effets nuancés de la taille de la classe. Ainsi, les auteurs d'une recherche effectuée au Togo (Jarousse & Mingat, 1992) notent une diminution des performances des élèves entre 30 élèves et 55 élèves par classe, l'effet devant moins consister au-delà de ce seuil.

À l'opposé, si l'on considère des petits groupes d'élèves, on observe comme l'ont montré Smith et Glas (1980) dans une méta-analyse, qu'en deçà de 20 élèves par classe, les élèves progressent plus, et particulièrement quand les effectifs sont inférieurs à 10. Cela se confirme d'ailleurs par une autre étude qui établit un lien entre les acquisitions des jeunes élèves et la taille de

3 Une enquête fait part qu'environ un tiers des enseignants (du second degré) invoque que les effectifs de classes trop importants sont à l'origine des problèmes de discipline (Antigny, 1994).

4 Notons qu'il est certainement difficile, pour les enseignants, d'avancer un nombre d'élèves idéal (dans l'absolu) par classe, ce dernier dépendant du contexte (daté) plus général des évolutions d'effectifs du point de vue national.

5 Toutefois, en secteur rural, la prise en compte d'autres éléments de nature économique (coût des transports scolaires et dépenses de fonctionnement des écoles) permet de rendre possible l'existence de modes d'organisation variés (écoles et classes de taille différentes), pour un coût global identique dans une zone géographique donnée (Mingat, Ogier, 1994).

la classe, quand les effectifs sont inférieurs à 20 (Blatchford & Mortimore, 1994). Pour aller plus loin dans ce type d'analyse, on remarquera que les formules les plus efficaces sont le préceptorat, voire le tutorat (3 élèves par enseignant) (Bloom, 1986). C'est donc surtout dans une plage de variation se situant entre 1 et 15 élèves que l'influence de la taille de la classe semble être la plus forte (Glas, 1985).

Il faut admettre que l'on est ici assez loin des effectifs que l'on peut rencontrer en France et qui nous concernent directement ; globalement dans notre pays, plus des deux-tiers des classes primaires ont des effectifs compris entre 20 et 30 élèves. C'est donc dans une plage de variation relativement réduite que peut s'exercer l'effet de la taille de la classe sur les acquis des élèves. A l'école élémentaire, en classes de CE2, CM1 et CM2, on ne note pas d'effet significatif de la taille de la classe sur les acquisitions individuelles (Bressoux, 1993). En revanche, les résultats sont plus nuancés au cours préparatoire puisqu'on relève un effet négatif dans certaines études (Mingat, 1983, 1991), notons toutefois que cet effet est faible : -1,6 points (sur une échelle de mesure dont l'écart-type est de 15 points) alors que les effectifs varient de 17 à 27 élèves et que cette différence entre enfants de caractéristiques comparables n'est significative qu'en français. D'autres recherches (toujours au niveau du CP) ne permettent pas d'identifier nettement un impact de la taille de la classe (Bressoux, 1990 ; Suchaut, 1996a, 1997).

Les études en maternelle sont particulièrement rares ; deux recherches font toutefois apparaître l'absence d'effet de taille de la classe sur acquisitions individuelles quand les effectifs varient de 19 à 32 élèves (Leroy-Audouin, 1993) ou de 17 à 33 élèves (Suchaut, 1996a). Il n'y a donc en France, selon les variations d'effectifs relevées, peu ou pas d'effet de taille de classe sur les chances de progression des élèves à l'école primaire.

Les résultats généraux de ces recherches concernant la taille de la classe, à savoir qu'une classe à lourds effectifs ne semble pas être un contexte défavorable aux progressions des élèves⁶, ne peuvent sans doute que déplaire à une grande partie des acteurs (enseignants, organisations syndicales...), et ils confirment dans une large mesure ceux accumulés dans les recherches antérieures. Ceci nous amène à nous interroger sur la portée de ces résultats. Si la taille de la classe n'apparaît pas comme un élément du contexte d'enseignement différenciateur, c'est peut-être parce que les pratiques pédagogiques mises en oeuvre dans les classes restent inchangées quel que soit le nombre d'élèves en présence ; on peut sans doute affirmer avec Husén que *« L'enseignement frontal reste souverain, l'argument d'après lequel une réduction conséquente de la taille de la classe favoriserait des modes de travail plus individualisés ne semble pas tenir, car il existe de nombreuses preuves qui montrent que les modes de travail et les résultats obtenus*

6 3 Ceci n'est bien sûr valable que dans les limites des effectifs en présence dans les échantillons étudiés ; on ne peut pas par exemple étendre ces résultats à des classes françaises qui comporteraient des effectifs de 35 élèves.

(*exprimés en termes de compétences des élèves*) sont sensiblement indépendants de la taille de la classe si on reste dans la gamme de 20 à 35 élèves » (Husén, 1983). Outre la taille de la classe, un autre facteur d'organisation scolaire parfois considéré comme une contrainte peut peser sur l'efficacité interne du système éducatif, il s'agit des modes de groupement des élèves.

3. LES MODES DE GROUPEMENT DES ÉLÈVES DANS LA CLASSE

Si la formule d'enseignement la plus classique consiste à regrouper des élèves d'une même division (ou niveau d'enseignement) sous l'autorité d'un enseignant unique, dans certaines classes un seul maître prend en charge des élèves de niveaux différents. Ces classes rassemblant plusieurs divisions (donc des élèves d'âges différents) ont été le modèle dominant dans les périodes où la scolarisation s'est développée à grande échelle. Dans le contexte français actuel, différents modes d'organisation pédagogique cohabitent à l'école primaire : les cours simples (ce sont des classes qui comportent un seul niveau d'enseignement), les cours doubles (deux niveaux d'enseignement sont sous la responsabilité d'un seul enseignant), les cours multiples (ces classes comportent plus de deux niveaux d'enseignement) et les classes uniques (tous les niveaux de l'enseignement primaire sont présents dans la même classe). Les classes à plusieurs cours (doubles ou multiples) sont relativement fréquentes dans le système éducatif français⁷. Il faut néanmoins préciser qu'à l'école élémentaire, ces classes ont tendance à être moins nombreuses car les regroupements pédagogiques ont été favorisés. En maternelle, la situation est différente puisque la majorité des enfants (les deux tiers) sont scolarisés dans des classes comportant plusieurs divisions (Malègue, 1987). Les classes uniques, quant à elles, sont implantées surtout en milieu rural où les populations scolarisables localement sont en moyenne peu nombreuses (Ferrier & Vandevoorde, 1993).

Les évaluations réalisées pour mesurer l'efficacité pédagogique des classes à cours multiples révèlent des divergences dans leurs résultats selon le contexte géographique considéré. Certaines études effectuées en Amérique du Nord et en Europe n'ont pas permis de relever des différences notables de performances entre les élèves fréquentant des classes « multigrade » et les autres scolarisés dans des classes à cours simple (Veenman, 1987 ; Noonan & Hallak, 1987, cités par Thomas & Shaw, 1992). Les recherches réalisées dans les pays en voie de développement montrent généralement des effets positifs des classes à cours multiples (Jarousse & Mingat, 1991 ; Harbison & al, 1988,

⁷ La France ne présente pas ici une situation isolée en Europe puisque par exemple, près de 30 pour-cent des écoles primaires Néerlandaises sont également des classes à cours multiple (Roelofs et al., 1994).

cités par Thomas & Shaw, 1992)⁸. Toutefois, il faut préciser que le vocable « cours multiple » peut refléter des différences assez fortes d'un pays à l'autre dans sa mise en oeuvre concrète, ce qui rend parfois difficiles les comparaisons internationales⁹.

Des études récentes dans notre pays permettent de juger de l'efficacité des différents modes d'organisation des classes (les résultats présentés sont exprimés dans une échelle dont l'écart-type est de 15 points).

En classe de CE2, (Jarousse & Mingat, 1993), des estimations économétriques indiquent que le niveau des résultats scolaires est plus élevé pour des élèves de caractéristiques données dans les cours doubles (+1,1 point) et plus encore dans les cours à plusieurs niveaux : le bénéfice est dans ce cas de 4 points. Une autre recherche (Bressoux, 1993) montre que les cours doubles sont plus efficaces que les cours simples (+2 points) mais il est montré également que les classes à cours multiples ne se différencient pas statistiquement (par les résultats de leurs élèves) des classes à cours simples. Une enquête effectuée au niveau du CE2 et de la 6^e apporte des résultats précieux sur l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours (Leroy-Audouin & Mingat, 1995). Les résultats de cette recherche permettent non seulement de mesurer l'efficacité des modes de groupements d'élèves en primaire, mais identifient également les différences liées à la structure de la classe fréquentée, en termes de carrières scolaires des élèves et d'intégration au collège. Globalement, l'organisation des classes en cours multiples se révèle positive, mais ceci est encore plus vrai quand les élèves ne conservent pas le même maître d'une année sur l'autre. En maternelle, plusieurs études permettent de signaler l'existence de modes de groupements d'élèves plutôt favorables aux progressions des élèves (Leroy-Audouin, 1993 ; Suchaut, 1996a), c'est notamment le cas quand des élèves de grande section sont scolarisés avec des élèves de CP, ce mode d'organisation de la classe est autant bénéfique aux élèves de CP qu'à ceux de maternelle.

Au-delà de l'efficacité moyenne des cours multiples, il est possible que l'ampleur de cette efficacité soit différente selon que l'on considère des groupes d'élèves de caractéristiques particulières. Il est en effet concevable que certains élèves, ceux dont les performances initiales sont les plus faibles notamment, profitent davantage de ce type de structure. Dans cette perspective, la dimension équitable des cours multiples va être examinée. Lorsque l'on scinde la population de grande section, en trois groupes d'élèves selon le niveau initial (les faibles, les moyens et les forts), ce sont les élèves les plus faibles en début d'année scolaire qui profitent le plus de l'organisation des classes en cours multiples, alors que les élèves moyens ou forts réalisent des

8 Ces travaux ont été effectués au Togo, Burkina-Fasso et Brésil ; bien que la plupart des recherches s'accordent sur les effets positifs des classes à cours multiples sur les acquisitions des élèves, d'autres relèvent néanmoins des effets contraires dans certains pays, notamment au Pakistan (Rugh A.B., 1989).

9 6 Par exemple, dans certains pays, les enfants scolarisés dans des classes multigrades bénéficient de moins de temps d'enseignement que ceux scolarisés dans des classes ordinaires.

progressions comparables à celles de leurs camarades scolarisés en cours simple. Ces résultats ne se retrouvent pas au cours préparatoire, puisque à l'inverse ce sont les élèves qui entrent dans cette classe avec un niveau d'acquisitions élevé qui tirent le plus grand bénéfice de l'organisation des classes en cours multiples (Suchaut, 1996a).

L'influence positive de l'organisation des classes en cours multiple vient d'être démontrée, il devient maintenant nécessaire de s'interroger sur les éléments qui peuvent participer à l'explication de l'efficacité pédagogique particulière de ce type de classe. Plusieurs pistes d'interprétation peuvent être proposées, du côté de l'élève comme du côté du maître. Le fait de regrouper des élèves d'âges différents dans une même classe peut favoriser l'émergence de relations spécifiques entre les élèves, ces relations ne pouvant trouver entièrement leur place dans une classe organisée en cours simple. La psychologie sociale du développement cognitif (née dans les années 70) s'est intéressée à certains aspects de ces relations. Un nombre important de travaux a souligné le rôle important des facteurs sociaux dans les phénomènes d'apprentissage ; plus particulièrement, les échanges entre pairs apparaissent bénéfiques au développement cognitif de l'enfant (Perret-Clermont & Nicolet, 1988 ; C.R.E.S.A.S., 1987 ; Houdé & Winnykammen, 1992). La structure de la classe définissant dans une large mesure les conditions des interactions¹⁰, on peut penser que les cours multiples, plus que les sections simples, conduisent à des relations spécifiques entre les enfants qui se révèlent en elles-mêmes efficaces pour les apprentissages. Il faut ajouter que les effets bénéfiques du travail en interaction paritaire ont été détectés chez les enfants dès l'âge de 4 ans (Parisi, 1988).

Les interactions entre élèves peuvent prendre plusieurs formes. La co-construction consiste en une mise en commun des apports des partenaires, qui peut s'opérer ou par un conflit que l'on s'attache à surmonter, ou par une dynamique de coopération. Le premier cas s'apparente au conflit socio-cognitif ; la plupart des travaux sur ce sujet se sont intéressés aux relations entre pairs et vérifient de façon unanime « *que des états de compréhension limitée peuvent être améliorés par la confrontation du sujet à des références entrant en contradiction avec son mode propre de résolution* » (Perret-Clermont & Nicolet, 1988). Le conflit socio-cognitif doit donc être appréhendé comme un mécanisme susceptible de modifier les structures cognitives. La seconde forme de co-construction est souvent privilégiée dans les discours pédagogiques : il s'agit des interactions qui se produisent lors des travaux de groupes dans lesquels les enfants concourent à la réalisation d'un objectif commun. Ces interactions peuvent prendre deux formes : les relations de tutelle et l'imitation. Les relations de tutelle sont une forme de guidage entre un tuteur (un expert) et un apprenant dont les buts diffèrent : le

10 7 Les situations d'échanges entre groupes restreints étant de fait facilitées dans les classes à cours double et multiple à cause des effectifs moins élevés et de la cohabitation entre élèves d'âges différents.

premier fait faire, le second agit. Ce type de conduite est particulièrement manifeste lorsque l'écart d'âge est de l'ordre de six mois à un an. L'imitation consiste en l'usage intentionnel d'autrui en tant que référence pour la réalisation d'une tâche. Les résultats scientifiques sur l'analyse des mécanismes psycho-sociaux de l'intelligence qui viennent d'être exposés peuvent constituer « *une aide pour la compréhension, ou plus exactement l'appréhension de phénomènes de la vie scolaire ordinaire* » (Monteil, 1987).

Du côté du maître, la présence de plusieurs divisions dans une même classe rend les situations pédagogiques plus délicates à gérer, notamment au niveau de la répartition du temps d'enseignement (Veenman & al., 1989), ce temps devant être partagé entre les élèves des différents cours. Des analyses des pratiques pédagogiques ont révélé des différences dans ce domaine selon le type de classe considéré. Ainsi, c'est dans les classes à cours multiples que d'une part, l'optimisation du temps est la plus forte, et d'autre part le degré de prise en charge des élèves plus important, cette typologie étant liée positivement aux acquis des élèves ¹¹ (Leroy-Audouin & Mingat, 1995).

L'accumulation des résultats des diverses études portant sur les modes d'organisation scolaire à l'école primaire démontre de façon assez nette que le regroupement d'élèves d'âges et de niveaux différents dans une même classe est un facteur globalement favorable aux acquisitions individuelles. En outre, certains modes d'organisation semblent profiter particulièrement aux élèves (c'est le cas du regroupement grande section et cours préparatoire, qui profite simultanément aux élèves des deux divisions). La gestion des cycles à l'école primaire devant assurer la continuité éducative entre les différentes classes, il apparaît, à la vue de ces éléments factuels, que la constitution de classes à cours multiples peut se révéler un moyen opportun. Souvent vécue comme une contrainte, l'organisation des classes au sein des écoles peut devenir un véritable espace de liberté pour les enseignants qui peuvent décider librement de constituer des classes de façon à ce que les élèves puissent bénéficier d'interactions bénéfiques aux apprentissages.

Outre les modes d'organisation scolaire qui conduisent à regrouper dans une même classe des élèves appartenant à plusieurs cours, d'autres groupements d'élèves peuvent exister au sein de la classe (pour des élèves d'une même division) ponctuellement ou régulièrement dans une ou plusieurs disciplines. Ces diverses actions vont d'ailleurs implicitement renvoyer à une opposition réductrice entre deux grands types de pédagogie : traditionnelle versus novatrice. Ici également, la décision d'adopter telle ou telle organisation pédagogique revient à l'enseignant lui seul.

¹¹ Le temps de travail individuel étant d'autant plus important que le nombre de cours dans la classe est élevé (Leroy-Audouin, Mingat, 1995).

4. ENSEIGNEMENT COLLECTIF, PÉDAGOGIE PAR GROUPE

Deux aspects des pratiques en matière de groupements d'élèves dans la classe sont à examiner ; le premier aspect se rapporte à la façon dont les élèves sont regroupés dans la classe pour la pratique de telle ou telle activité. Si la pratique la plus classique consiste à enseigner de façon frontale à la classe entière, d'autres peuvent exister comme celle qui consiste à instituer des groupes au sein de la classe.

La constitution de groupes dans la classe peut s'effectuer selon des critères multiples (Meirieu, 1990), et notamment les niveaux, les besoins et/ou les affinités. Toutefois, les études qui ont évalué l'efficacité pédagogique des groupements d'élèves dans la classe concernent surtout la constitution de groupes de niveau. À ce sujet, un des effets négatifs de l'instauration de groupes de niveau réside dans l'accentuation des écarts entre les élèves, témoignant en partie des effets d'étiquetage : les élèves faibles ont tendance à être plus faibles, alors que les forts deviennent plus forts (Eder, 1981). Les résultats présentés dans divers travaux indiquent que la pédagogie frontale est la pratique prédominante chez les maîtres de l'enseignement primaire. Deux enquêtes récentes portant sur l'observation des pratiques pédagogiques dans les classes de CE2 (Altet & al., 1994 ; Altet & al. 1995) mentionnent que l'enseignement frontal (travail en grand groupe classe) concerne les deux tiers des classes observées. La mise en place de sous-groupes, quelle que soit la modalité adoptée (tâches identiques ou différentes) est minoritaire (moins de 20 pour-cent des enseignants), la pédagogie individualisée ne touchant que 10 pour-cent des classes. Une autre étude (Bressoux, 1994a), toujours réalisée au niveau du CE2, signale que les instituteurs qui ont recours systématiquement à la pédagogie par groupes en français et en mathématiques sont très minoritaires. Le même auteur, lors d'une recherche antérieure, notait (toujours au niveau du CE2) que moins d'un tiers des enseignants pratiquaient la pédagogie par groupes (Bressoux, 1993).

Lorsque l'on relie les résultats des élèves aux différents modes d'organisation pédagogique, on ne peut dégager avec force l'efficacité de tel ou tel type de pédagogie. En lecture dans la classe de CE2, on ne relève pas de différences d'efficacité selon le type de pédagogie, frontale ou différenciatrice¹² (Bressoux, 1993). Par contre, une pédagogie utilisant la constitution de groupes de niveau semble être un facteur d'iniquité. Les groupes de niveaux apparaissent comme des « *vecteurs par lesquels les enseignants communiqueraient des attentes différentes* », ce qui conduit à accroître les écarts entre les élèves (Bressoux, 1993). Au cours préparatoire, la pédagogie de type frontal (privilé-

12 Ces deux typologies extrêmes présentent chacune des atouts. La pédagogie frontale maximise le temps d'apprentissage alors que la pédagogie différenciatrice a tendance, d'une part à minimiser les taux d'échecs chez les plus faibles et, d'autre part à proposer des exercices plus variés (Bressoux, 1993).

giée par des maîtres « non différenciateurs » qui enseignent plutôt sur un mode collectif) semble exercer un effet positif sur les acquisitions des élèves, d'ailleurs plus marqué en mathématiques qu'en français (Duru-Bellat & Leroy-Audouin, 1990). Il faut également faire part des résultats d'une recherche réalisée dans les classes de CE2 qui elle, dégage un effet positif d'une pédagogie par groupe (Serra & Thaurel-Richard, 1994). Les écoles maternelles ont recours plus que les écoles élémentaires au travail par groupe. Il permet à certains élèves, selon les déclarations des enseignants, de passer d'un groupe moins performant à un groupe plus performant (Bozzio & al., 1994).

Le deuxième aspect concerne les échanges pédagogiques que l'enseignant établit avec ses collègues de l'école, à savoir les « décloisonnements ». Le décloisonnement consiste pour les enseignants à accueillir des élèves d'autres classes alors qu'une partie de leurs élèves est accueillie dans une autre classe¹³. Cette forme d'organisation pédagogique pourrait à priori être porteuse d'avantages pour les enseignants qui l'utilisent et pour les élèves qui en bénéficient. Tout d'abord, dans certains cas, le maître se trouve, durant les périodes de décloisonnement, en présence d'effectifs plus réduits que d'ordinaire et cela est particulièrement vrai en maternelle où des institutrices se trouvent, à certains moments, déchargées de classe (lors de la sieste des « petits » par exemple), ce qui permet d'augmenter le taux d'encadrement des élèves.

D'autre part, les élèves peuvent éventuellement bénéficier, lors de ces séances de décloisonnement, d'activités qu'ils ne pratiquent pas habituellement dans leur classe¹⁴. Le décloisonnement apparaît être pratiqué régulièrement par plus du tiers des enseignants du primaire, dont plus de la moitié déclarent le pratiquer moins d'une heure par semaine (Bozzio & al., 1994). Selon la déclaration des directeurs d'école, les décloisonnements sont plus fréquents ces dernières années et les disciplines concernées sont principalement les activités artistiques et la lecture pour les classes du cycle I, alors qu'au cycle II, le français et les activités artistiques sont majoritairement concernées (Bozzio & al., 1994). Peu de recherches ont évalué l'efficacité pédagogique de ce type de pratique ; toutefois P. Bressoux (1993) n'a pas relevé d'effet significatif des décloisonnements sur les résultats des élèves en lecture au CE2. De même, en maternelle et au CP, la pratique du décloisonnement ne paraît pas être un facteur organisationnel porteur d'efficacité (Suchaut, 1996a).

13 On peut différencier cette pratique de « l'échange de services qui consiste à enseigner à la place d'un collègue pour certains cours et laisser sa classe au collègue. Cette pratique est moins fréquente que le décloisonnement (Bozzio et al., 1994).

14 Lors des décloisonnements, les maîtres conduisent généralement des activités qu'ils choisissent, donc celles pour lesquelles ils pensent avoir les meilleures compétences. Lorsque cette pratique est systématique, ce mode de fonctionnement permet une certaine division du travail au sein d'un même établissement (Perrenoud, 1992) et évite ainsi des « *salles de classe séparées protégeant les enseignants les uns des autres, comme les oeufs dans leurs boîtes de carton, les empêchant de s'entrechoquer, mais aussi de voir et de comprendre ce que font leurs collègues.* » (Gather Thurler, 1993).

Les conclusions qui dérivent des analyses pourront paraître bien décevantes aux yeux des promoteurs d'une pédagogie axée sur la différenciation de l'enseignement et la coopération entre enseignants d'une même école. Toutefois, il faut rappeler ici que les données recueillies dans les recherches citées ne constituent pas l'objet central de ces travaux, il est donc probable que les pratiques réelles des enseignants quant aux groupements d'élèves dans la classe et au décloisonnement renvoient à une complexité qui n'a pu être totalement prise en compte dans les résultats présentés. Pour des raisons liées directement aux types d'analyses développées dans les recherches citées, on oppose des pratiques extrêmes, alors que la réalité montre davantage une gradation en matière de pratique pédagogique.

Il est néanmoins utile de s'interroger sur les effets pervers possibles de pratiques qui se veulent novatrices et qui pourraient aller à l'encontre des objectifs poursuivis si elles n'impliquent pas un réel changement dans la façon d'enseigner. Ainsi, il ne suffit pas de décréter la constitution de groupes dans la classe pour différencier réellement la pédagogie sachant qu'en contrepartie, l'individualisation du travail peut se révéler inefficace en réduisant le temps effectif d'apprentissage contrôlé par le maître (Brophy & Good, 1986). Une individualisation du travail ne peut en effet être efficace que si elle permet effectivement à l'élève d'augmenter son temps d'apprentissage (Suchaut, 1999).

On peut donc penser avec L. Legrand que « le groupement d'élèves doit être considéré non pas comme la mesure institutionnelle de la différenciation, mais comme un moyen, parmi d'autres, mis à la disposition des maîtres pour faire face à la diversité des populations scolaires qui leur sont confiées » (Legrand, 1986). De même, une fiction de travail en équipe ou une coopération « pour la galerie » est probablement pire que le travail en solitaire pour l'enseignant (Perrenoud, 1992).

Même si les différences de progressions entre les élèves s'expriment majoritairement par des différences individuelles, le contexte de la classe laisse une empreinte tout à fait visible sur les performances des élèves et les résultats annoncés précédemment montrent comment l'organisation de la classe peut avoir des conséquences en matière d'efficacité » pédagogique. Au-delà des modalités d'organisation de la classe, le groupe des élèves lui-même exprime son influence sur les acquisitions individuelles, autrement dit, selon la composition du groupe classe, les élèves n'auront pas les mêmes chances de progression, comme l'annonce Willms : « *les propriétés collectives d'un public d'élèves ont un effet sur les résultats de ces mêmes élèves, au-delà de l'effet de leurs caractéristiques individuelles* » (Willms, 1985). Il est alors utile d'examiner ce point en nous centrant sur deux variables qui vont caractériser le public d'élèves : le niveau moyen de la classe et son degré d'hétérogénéité.

Les résultats disponibles dans les recherches françaises au niveau de l'école primaire montrent une influence limitée du niveau moyen de la classe sur les acquisitions. Les travaux qui ont analysé le rôle joué par la dispersion

des niveaux initiaux des élèves dans la réussite scolaire montrent qu'à l'école primaire, un groupe très hétérogène n'est pas en général plus défavorable qu'un groupe de niveaux plus homogènes (Bressoux, 1993 ; Mingat, 1991a). Au niveau du collège, une recherche récente qui articule les deux variables (niveau moyen de la classe et degré d'hétérogénéité met l'accent sur le fait que les progressions des élèves sont meilleures dans des classes de niveau moyen élevé, quel que soit le degré d'hétérogénéité ; elles sont en revanche significativement plus faibles dans des classes de niveau faible, et ce d'autant plus que ce niveau est homogène (Duru-Bellat & Mingat, 1997). Cette recherche confirme que les modes de groupement des élèves par niveau dans une même classe contribuent à creuser les écarts entre les élèves : moins bonnes progressions dans les bons groupes et moins fortes dans les groupes d'un niveau plus faible. Ces résultats mettent à jour de façon empirique les effets des attentes des enseignants vis-à-vis des performances de leurs élèves, identifiés depuis déjà bien longtemps dans le domaine de l'éducation (Rosenthal & Jacobson, 1968). Outre les caractéristiques des classes et des maîtres dont on vient d'examiner les effets, la gestion des situations pédagogiques dans les classes peut également exercer une incidence sur les acquisitions des élèves (Bressoux, 1990 ; Kempf, 1990), il est alors capital de tenter d'identifier ces pratiques et d'évaluer leurs effets ¹⁵.

Une des ressources pédagogiques essentielles à la disposition des enseignants pour la gestion de la classe est probablement le temps scolaire, et c'est certainement par la gestion et par l'usage de ce temps que les pratiques efficaces pourront en premier lieu être identifiées. Le maître dispose dans sa classe d'une plus ou moins grande marge de manoeuvre, celle-ci variant selon le contexte ; l'identification des paramètres qui laissent une certaine liberté à l'enseignant peut alors devenir un objet d'étude primordial (Crahay, 1989). C'est dans cette optique que l'on va maintenant s'intéresser à ce qui se passe « pendant la classe », en observant comment les maîtres utilisent le temps scolaire.

5. GÉRER LA CLASSE, GÉRER LE TEMPS

Notre préoccupation est ici de rappeler les résultats d'évaluations récentes sur la gestion du temps scolaire à l'école primaire, de nombreuses recherches ont en effet mis en évidence l'influence du facteur temps sur les apprentissages des élèves (Delhaxhe, 1997), mais les études françaises demeurent encore rares sur ce sujet ¹⁶. La première constatation et non la moindre des recherches menées, concerne la variété des situations rencontrées dans les classes en matière de gestion du temps. Les recherches qui nous

15 Pour certains, la complexité des situations éducatives rend ce pari impossible (Blouet-Chapiro, Ferry, 1984).

16 Pour des informations complémentaires et plus précises, nous renverrons le lecteur à l'article de P. Bressoux figurant dans ce même ouvrage.

servent de références ont été réalisées sur la base d'observations de pratiques en vigueur dans les classes à l'école primaire (Altet & al, 1994, 1995 ; Suchaut, 1996b, 1997 ; Morlaix, 1997). Les données signalées dans ces différentes études sont caractérisées par l'existence d'une grande variété dans les pratiques observées : quels que soient les disciplines et les niveaux scolaires pris en compte, des différences importantes existent d'un enseignant à l'autre¹⁷. Cette variété des pratiques peut être envisagée comme une constante dans le système éducatif français car les recherches mentionnées ont été réalisées sur des échantillons différents et couvrent plusieurs années. Si l'on rapporte les horaires observés à ceux préconisés par l'institution, on constate des distorsions substantielles¹⁸.

La deuxième constatation se rapporte à l'explication de ce comportement des acteurs vis-à-vis de la gestion du temps scolaire, une hypothèse pourrait être que les enseignants de l'école élémentaire sont contraints par des facteurs externes à allouer plus ou moins de temps à telle ou telle activité (en quelque sorte, une gestion contrainte de la classe). Or, les deux recherches qui ont testé cette hypothèse, montrent que les acteurs n'agissent pas vraiment sous la contrainte des caractéristiques observables de leur classe ou de leurs élèves, comme le nombre d'élèves dans la classe, le niveau moyen des élèves, le degré d'hétérogénéité de ce niveau ou encore la tonalité sociale de la classe (Suchaut, 1996b ; Morlaix, 1997). Tout laisse à penser que la gestion du temps des élèves se réalise de façon plus ou moins maîtrisée par les enseignants, prenant appui sur des décisions instantanées dans le cours de l'action pédagogique. Le temps alloué aux différentes disciplines semble donc être géré de façon autonome par les acteurs et l'institution semble d'ailleurs bien impuissante à apporter une quelconque régulation dans ce domaine.

Si l'affirmation selon laquelle les performances réalisées lors d'une tâche d'apprentissage dépendent du temps alloué à cette tâche est pour le moins triviale, la nature de la relation entre la quantité de temps affecté à la tâche et les performances constatées est un problème plus délicat. Cette question peut être transposée aisément dans le milieu scolaire et l'on peut en effet se demander quelle peut être la relation entre le temps que l'on consacre à telle ou telle discipline et les acquisitions que l'élève réalise dans cette même discipline. Les analyses indiquent que les choix opérés en matière d'allocation du temps exercent bien une influence sur les acquisitions des élèves en fin d'année scolaire. Il existe au CP des relations fortes entre le temps consacré à une discipline et la réussite dans cette même discipline (Suchaut, 1996b). Des estimations (toujours à ce niveau d'enseignement) révèlent cependant l'existence d'effets de saturation, qui rendent compte du fait que « plus de temps

17 Par exemple, au CP, pour la seule discipline du français, plus des deux-tiers des classes de CP ont des horaires hebdomadaires qui varient de 9,6 à 13,8 heures (moyenne : 11,2, écart-type : 1,6) et les horaires extrêmes varient de 7 à 16 heures (Suchaut, 1996b).

18 Toujours au niveau du CP, une recherche montre que moins de 10% des classes de l'échantillon respecte les horaires officiels dans les trois groupes de disciplines figurant dans les programmes de 1991 (Suchaut, 1996b).

ne produit pas automatiquement et proportionnellement plus d'effets », notamment quand on prend en compte le niveau initial des élèves. Ainsi, au début de la plage de variation de la durée hebdomadaire de français (de 7 à 10 heures), le temps consacré à cette discipline profite à tous les élèves, même si ce sont les élèves qui ont un niveau d'acquisitions initial le plus élevé qui en bénéficient le plus. Par contre, quand la dotation hebdomadaire en heures de français augmente, les effets du temps alloué diffèrent selon la population d'élèves considérée. Pour les élèves forts, il apparaît clairement que les effets bénéfiques du temps attribué au français tendent à s'estomper assez rapidement si l'on augmente significativement la durée hebdomadaire. Ces élèves rentabilisent donc très vite le temps qui leur est consacré (l'assimilation des notions à étudier est rapide), et accroître le temps pour ces élèves, ne semble pas être un choix efficace dans la mesure où les résultats produits (en termes de progression) ne sont pas à la hauteur de l'investissement (en temps). En revanche, il semble que les élèves qui n'abordent pas le CP avec un niveau d'acquisitions élevé ont besoin de davantage de temps pour maîtriser les contenus de programmes de CP en français. La conséquence pédagogique première qui découle de ces analyses serait alors d'allouer un temps suffisamment important à ces élèves pour les activités de français en optant dans ce cas pour une réelle différenciation de l'enseignement.

Les résultats annoncés montrent clairement que l'enseignant dispose d'un panel de stratégies pédagogiques par la gestion de son temps, pouvant se révéler plus ou moins efficaces dans la classe selon l'usage qui en est fait. Les performances des élèves, et particulièrement celles des plus faibles, ne peuvent être optimales que dans un contexte d'apprentissage favorable, notamment quand suffisamment de temps est accordé aux apprentissages.

6. CONCLUSION

Dans ce texte, dont l'objectif central était de montrer comment la gestion de la classe pouvait être déterminée par des contraintes extérieures plus ou moins prononcées, un certain nombre de résultats de recherches empiriques ont été présentés ; il s'agissait de passer en revue les différents facteurs contextuels qui pouvaient exercer une influence sur une gestion de classe efficace, c'est-à-dire celle qui permet aux élèves de progresser davantage dans leurs acquisitions ; on a ainsi étudié l'influence des caractéristiques liées au maître, à la classe. On a en outre examiné quel pouvait être l'impact de certains modes d'organisation de la classe, pour s'attarder enfin sur l'utilisation du temps scolaire par les enseignants qui est un des éléments fédérateurs de la gestion des situations pédagogiques.

Si certains facteurs exercent bien une influence sur l'efficacité pédagogique (ancienneté du maître, groupement des élèves en cours multiple...), d'autres au contraire, qui sont souvent d'ailleurs ceux avancés par les acteurs comme des obstacles à toute gestion pédagogique efficace, ne semblent pas

influer sur l'efficacité pédagogique (taille de la classe, hétérogénéité du niveau des élèves...).

Les résultats des travaux présentés dans ce texte ont montré que l'acte d'enseigner (ou plutôt ses conséquences sur les élèves) ne dépendait que faiblement des facteurs extérieurs à la classe, et que l'enseignant pouvait disposer dans sa pratique d'un espace de liberté substantiel, l'exemple type est celui relatif à la gestion du temps scolaire. La chaîne hiérarchique du système éducatif français ne semble pas exercer une influence majeure sur les enseignants en ce qui concerne la gestion quotidienne de la classe. Par exemple, l'action de l'Inspecteur de l'Éducation nationale n'a qu'un effet limité sur ce que les élèves apprennent via leur enseignant (Jarousse, Leroy-Audouin & Mingat, 1997).

Les recherches soulignent également la difficulté à rendre opérationnels les concepts qui caractérisent les pratiques pédagogiques ; par exemple, rendre compte des pratiques en matière de différenciation pédagogique demande des outils d'investigation et des méthodes autres que ceux utilisés actuellement dans la plupart des recherches.

Ces remarques peuvent paraître limitées quant à leur implication en termes de prescription à fournir aux acteurs, ce n'est toutefois que par étapes que la recherche progresse et il est vrai que l'on est encore loin de pouvoir cerner ce qui caractérise une gestion de classe efficace, même si certains travaux nous ont appris que des variables comme l'optimisation du temps d'enseignement, des effets d'attente du maître envers les élèves élevés, des interactions maîtres élèves caractérisées par de nombreux feed-back... pouvaient rendre compte de l'efficacité pédagogique (Bressoux, 1994). Les recherches montrent aussi que c'est surtout la combinaison de ces différents facteurs qui peut rendre une pratique efficace.

En définitive, la forte influence du contexte d'enseignement sur les performances des élèves est due en très grande partie à des variables liées aux compétences de l'enseignant qui s'expriment dans la gestion des situations de classe. Ceci constitue un problème intéressant pour le monde de la recherche, mais difficile, car les pistes abordées pour traiter cette question sont souvent décevantes dans leurs résultats. C'est comme si la gestion de la classe constituait quelque chose d'insaisissable pour le chercheur (du moins pour ceux qui essaient d'évaluer les pratiques pédagogiques), comme si cette gestion relevait de pratiques finement orchestrées, difficiles à saisir et, de plus, instables dans le temps (Altet & al, 1995)

La solution possible pour progresser dans ce domaine consiste à évaluer des aspects précis des situations de classe, en constituant même pour le besoin des dispositifs expérimentaux. De leur côté, les psychologues peuvent fournir des résultats qui aident à la compréhension des phénomènes relatifs à la gestion de la classe. Cette perspective d'accumulation de connaissances est a priori séduisante, elle n'en demeure pas moins une voie semée d'embûches et surtout très longue.

CONCLUSION

Jacques FIJALKOW
Thérèse NAULT

1. LA COMPÉTENCE DE CLASSE, CONCEPT-MIRACLE ?

Comme le montre la lecture des textes de cet ouvrage collectif, la gestion de classe renvoie chez les chercheurs à des définitions quelque peu différentes les unes des autres. Il en est de même dans les institutions scolaires aussi bien que dans les établissements de formation des maîtres. Ce que l'on appelle « gestion de classe » couvre donc à un vaste répertoire de comportements professionnels de l'enseignant. Ceci invite à la prudence afin que cette compétence, considérée comme une compétence de base pour exercer la profession enseignante, ne soit pas un fourre-tout qui, quand elle apparaît déficiente, soit alors évoquée comme un concept-miracle permettant d'expliquer un grand nombre des problèmes rencontrés par les enseignants.

Il est donc souhaitable de rechercher un cadre théorique commun qui permette de clarifier ce que l'on entend par « gestion de classe » et de circonscrire dès lors les tâches à entreprendre. Dans l'ouvrage rédigé par l'un d'entre nous et intitulé « L'enseignant et la gestion de classe » (Nault, 1998), ainsi que dans le questionnaire à remplir par l'enseignant qui lui est associé (Nault, 1997), il est proposé un modèle de gestion de classe susceptible de couvrir les diverses tâches de l'enseignant selon trois phases, à savoir

- la planification de situations d'enseignement-apprentissage ;
- l'organisation des éléments planifiés dans une réalité spatio-temporelle contextualisée en fonction des différentes dynamiques de groupe ;
- la résultante de ces deux activités précédentes qu'est le contrôle dans le feu de l'action qui se déroule en salle de classe.

Si la compétence en gestion de classe ne saurait suffire à expliquer toutes les difficultés rencontrées par tous les enseignants, il n'en demeure pas

moins que plusieurs recherches portant sur les difficultés des enseignants montrent que la gestion de classe se retrouve souvent parmi les difficultés qui apparaissent le plus souvent. En effet, plusieurs recherches (Veenman, 1984 ; Gold, 1996) analysant les nombreuses difficultés rencontrées par les enseignants débutants, concluent que la gestion de classe est une des principales préoccupations que rencontrent les novices dès les premiers moments de leur insertion professionnelle (Skiba, 1982 ; Kounin, 1970 ; Lunenberg, 1984 ; Griffin, 1985 ; Brophy, 1988 ; Doyle, 1986 ; McQuenn, 1992 ; Thomas et Kiley, 1994). Comme le dit si bien Veenman (1984, p. 16) : « Nothing is more harmful for the self-esteem of beginning teachers than an ill-managed class » (« Rien n'est plus douloureux pour l'estime de soi des enseignants débutants qu'une classe mal conduite »).

Quelles sont alors les limites de cette compétence ? Un certain nombre d'auteurs s'accordent pour considérer que la gestion de classe comprend la mise en place des conditions de base propices à l'apprentissage : elle en serait un préalable. Elle ne serait pas l'approche didactique des contenus, elle en serait l'enveloppe, celle-ci comprenant l'organisation matérielle, sociale et interactive de la salle de classe.

2. COMPÉTENCE *SINE QUA NON* AU PROFESSIONNALISME

On peut donc considérer la gestion de classe comme une compétence préalable aux autres compétences professionnelles attendues des enseignants et déclarées essentielles pour devenir enseignant, à savoir :

1. Les compétences relatives aux disciplines enseignées
2. Les compétences psychopédagogiques
 - a) L'intervention pédagogique proprement dite
 - b) La conduite de la classe ou gestion de classe
 - capacité à organiser un environnement propice à l'apprentissage :
 - gérer un climat de travail et un esprit de groupe
 - gérer l'espace et le matériel
 - gérer un code de vie en classe
 - capacité de gérer des situations pédagogiques
 - habileté à communiquer
 - habileté à gérer l'action en salle de classe
 - habileté à gérer des transitions
 - habileté à questionner
 - habileté à gérer différentes structures de classe
 - habileté à gérer des comportements déviants

3. Les compétences complémentaires

- a) Tâches autres que l'enseignement
- b) Conscience des dimensions culturelle et sociale de l'éducation
- c) La formation professionnelle continue

En effet comment un enseignant pourrait-il arriver à produire un apprentissage, même si les contenus sont bien hiérarchisés, s'il n'a pas le contrôle des comportements des élèves en classe ? Les meilleurs manuels scolaires ne font pas nécessairement les bons enseignants...

On peut donc formuler l'hypothèse, à examiner dans des recherches futures que les enseignants qui excellent dans leur carrière, par rapport à ceux qui éprouvent régulièrement des difficultés, maîtrisent bien la compétence à gérer une classe alors que les seconds la maîtrisent mal.

3. DEVENIR COMPÉTENT EN GESTION DE CLASSE

Faisant un pas de plus, une autre hypothèse à étudier est que l'acquisition de la compétence à gérer une classe, comme toutes les autres requises pour enseigner, passe par la personne en formation. Dans les théories de la socialisation professionnelle, on a noté que l'individu utilise trois mécanismes d'adaptation pour résoudre les problèmes qu'il rencontre (Lacey, 1987). Ces trois mécanismes d'insertion professionnelle décrivent la façon dont les débutants acquièrent les valeurs, les attitudes, des intérêts, les habiletés et les connaissances qui composent la culture particulière d'un milieu professionnel. Un premier mécanisme est celui où le débutant se conforme aveuglément aux us et coutumes de l'école. Ce « conformisme aveugle » peut se manifester dans les actes pédagogiques par une imitation inconditionnelle par le débutant des procédures pédagogiques de ses collègues. Le débutant peut aussi se conformer aux exigences du milieu, mais avec une certaine réserve. Ce « conformisme stratégique » emprunte une forme de « désirabilité sociale ». Un troisième type d'adaptation, appelé « conformisme réfléchi », est celui où les valeurs et les croyances professionnelles du débutant sont en conflit avec celles du milieu. Dans cette situation de déséquilibre, le débutant cherche alors des solutions aux difficultés rencontrées en défendant son propre point de vue.

Les deux premiers mécanismes ne correspondent pas aux caractéristiques personnelles de l'enseignant. Ils relèvent de facteurs externes à la personne. C'est le cas, par exemple, de l'enseignant qui, devant une difficulté en gestion de classe, consulte un collègue et l'imité pour résoudre son problème. Il peut se retrouver dans une situation pire qu'au départ s'il ne tient pas compte de ses propres savoir-faire. C'est dans ce sens qu'il est possible de parler de personnalisation des compétences et de suggérer l'utilisation du mécanisme de la pensée réflexive dans l'acquisition des compétences professionnelles (Schön, 1983, 1987). Il s'agit, pour l'enseignant vivant une situation délicate, de faire un retour réflexif sur cette situation.

Cependant, pour que cette stratégie métacognitive soit efficace, il est nécessaire que l'enseignant se représente la situation et son propre comportement tels qu'ils ont été vécus et non pas dans un mode illusoire. Mais il n'est pas évident que les enseignants aient une perception réaliste et exacte de leurs compétences (Tschannen-Moran, Woolfolk et Hoy, 1998). On peut formuler l'hypothèse que l'enseignant a tendance à se surestimer ou à se sous-évaluer quand on lui demande d'évaluer ses propres compétences. Il semble bien en effet que, du fait de la désirabilité sociale, pour ne pas être mal jugé de l'extérieur ou par refus de d'accepter ses propres erreurs, l'enseignant ait tendance à se cacher ses propres faiblesses.

Soit, par exemple, un enseignant qui, après un exposé magistral emprunte un mode d'apprentissage coopératif pour faire réaliser une tâche d'apprentissage par ses élèves et qui au moment de la transition entre ces deux structures de classe ; omet de donner des consignes précises sur la manière de former les groupes, peut alors se trouver dans une situation de chaos total. Dans une réflexion rétroactive sur cette situation, cet enseignant peut attribuer cette difficulté à la mauvaise volonté des élèves alors qu'il s'agit d'un manque de planification des consignes lors d'une transition. Si tel est le cas, la solution serait de réfléchir sur les comportements d'élèves dans ce mode d'apprentissage plutôt, par exemple, que de préciser les consignes. D'autre part, toujours dans un retour réflexif sur cette situation chaotique, l'enseignant pourrait s'imaginer qu'il n'est pas assez sévère devant des comportements déviants des élèves alors qu'en réalité, il s'agirait pour lui d'une négligence récurrente à planifier ce type de structure de travail en classe.

Avant donc de préconiser la pensée réflexive comme outil d'acquisition d'une compétence, il importe de s'assurer du réalisme des perceptions des individus. Les recherches relatives à cette question du réalisme des perceptions du sentiment de compétence sont à faire.

4. DEMEURER COMPÉTENT EN GESTION DE CLASSE

Selon les théories de la socialisation professionnelle, la solution trouvée par un individu à un problème professionnel le conduit rapidement à la consolider voire à en faire sa réponse dans toute situation délicate. On peut penser ainsi que, pour certains enseignants, le fait que leur sentiment de compétence repose uniquement sur de tels acquis devenus routiniers comporte le risque de conduire à des déceptions parfois dramatiques (stress). Faute d'avoir su se ressourcer de tels enseignants se fieraient alors à leurs acquis sans se préoccuper de reconstruire leurs habiletés en gestion de classe face à des situations inattendues qui, en une période de changements multiples, sont légion. On peut penser, par exemple, à la diversification des publics scolaires, à la généralisation des outils multimédia, aux retombées dans l'école des transformations de la famille. Ces changements rendent sans doute

nécessaires de nouvelles organisations pédagogiques, une gestion de classe différente. De tels changements sociétaux exigent que l'enseignant s'adapte continuellement et rapidement pour mettre à jour ses stratégies de gestion de classe. En conséquence, un enseignant aujourd'hui ne peut considérer que ses acquis sont acquis pour toujours.

Il est donc difficile de produire des conclusions définitives sur le concept de gestion de classe et ses aboutissants. La gestion de classe apparaît comme un concept en émergence qui couvre les différents contextes scolaires (caractéristiques des élèves, code de vie, esprit de groupe, structures de travail, interactions en classe, transitions, consignes....). Face à cette complexité, nulle solution-miracle ne saurait permettre de construire l'édifice de la compétence à gérer une classe et la nécessité demeure de miser sur le développement de la personne de l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

- A.P.M.E.P. (1980). Quel est l'âge du capitaine ? *Bulletin de l'APMEP*, 323, 235-243.
- Abrami, P.C. & all. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Abrieu, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg : Del Val.
- Acland, H. (1976). Stability of teacher effectiveness : a replication. *The Journal of Educational Research*, 69 (8), 289-292.
- Alegria, J (1990). A propos de ce que l'enfant sait et de ce qu'il ignore au sujet de l'écrit avant qu'on lui ait appris. In Fijalkow, J. (Éd.) *Décrire l'écriture* (p. 153-169). Toulouse : PUM.
- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning : The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in High School students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35 (2), 309-332.
- Allal, L. & Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In Allal, L., Bain, D., Perrenoud, Ph. (Éds.). *Évaluation formative et didactique du français* (p. 81-98). Paris/Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. (1993). L'évaluation formative des processus d'apprentissage : le rôle des régulations métacognitives. In Hivon, R. (Éd.), *L'évaluation des apprentissages*. (p. 57-74). Sherbrooke : CRP.
- Altet, M. (1993). Préparation et planification, In Houssaye, J. (Éd.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Altet, M. (1994). La professionnalité enseignante vue par les enseignants. *Education et formations*, 37, 95-98.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, Ph. (Éds.). *Former des enseignants professionnels* (p. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., Leconte-Lambert, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les dossiers d'éducation et formations*, 44.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., Leconte-Lambert, C. (1996). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : deuxième phase. *Les dossiers d'éducation et formations*, 70.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). Teachers investigate their work : an introduction to the methods of action research. New York : Routledge.

- Antigny, S. (1994). Le nouvel enseignant face à sa classe. *Éducation et formations*, 37, 89-94.
- Anzieu, D. & Martin (1990). *La dynamique des groupes restreints* (9^e éd.). Paris : PUF.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ardouin, I. (1995). Du dessin aux arts plastiques. In M. Develay (Éd.). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Arsac, G., Germain, G. & Mante (1991). *Problème ouvert et situation-problème*. Villeurbanne : IREM, Université Claude-Bernard (Lyon I).
- Arsac, (1992). L'évolution d'une théorie en didactique : l'exemple de la transposition didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 12, 1, 7-32.
- Artigue, M., & Douady, R. (1986). La didactique des mathématiques en France. *Revue Française de Pédagogie*, 76, 69-88.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (1993). Placer les élèves en situation-problème. *Probio revue*, 16 (4).
- Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B. & Vérin, A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris : Retz.
- Atlan, H. (1984). *Entre le cristal et la fumée : essai sur l'organisation du vivant*. Paris : Seuil.
- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Ed. du Seuil.
- Bachelard, G. (1972). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bailey, G.D. (1988). Identifying sex equitable interaction patterns in classroom supervision. *NASSP Bulletin*, 72, 94-98.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Balacheff, N. (1987). Le contrat et la coutume. Deux registres des interactions didactiques. *Actes du colloque franco-allemand de Luminy* (p. 15-26). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Balacheff, N. (1988). Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques. *Actes du 1^{er} colloque franco-allemand de didactiques des mathématiques et d'informatique, Recherches en Didactique des mathématiques*, Grenoble : *La Pensée Sauvage* Eds, pp. 15-28.
- Bany, M.A. & Johnson, L.V. (1971). *Dynamique des groupes et éducation*. Paris : Dunod.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire : décoder son langage*. Lyon : Chronique Sociale.
- Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin.
- Baruk, S. (1985). *L'âge du capitaine*. Paris : Ed. du Seuil.
- Bassis, H. (1978). Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ? Paris : Casterman.
- Bassis, H. (1982). Et le magistral ? In GFEN (Éd.), *Quelles pratiques pour une autre école ? Tous capables* (p. 120-129). Paris : Casterman.
- Bassis, H. (1984). *Je cherche donc j'apprends*. Paris : Messidor.
- Bassis, O. (1991). Mathématique :...quand les enfants prennent pouvoir. Paris : GFEN.
- Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir*. Paris : ESF.
- Bastin, G. (1961). *Les techniques sociométriques*. Paris : PUF.

- Bataille, M. (1994). Modalités d'implication des acteurs dans les processus innovateurs. In Cros, F. & Adamczewski, G. (Éds.). *L'innovation en éducation et en formation* (p. 119-127). Bruxelles : De Boeck.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Beaudichon, J. (1982). *La communication sociale chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Begin, G. & Marquis, D. (1986). La perception comportementale des pairs en fonction des statuts sociométriques chez les enfants de maternelle. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 15, 107-132.
- Begin, G. & Petitgrew, F. (1988). Quelques outils d'évaluation des relations entre pairs : les perceptions sociales en fonction des statuts sociométriques. In Durning, P. & Tremblay, R.E. (Éds.). *Relations entre enfants : recherches et interventions éducatives* (p. 241-267). Paris : Fleurus.
- Begin, G. (1986). Sociometric status and social interaction : are the neglected children socially less active ? *Perceptual and Motor skills*, 63, 823-830.
- Begin, G. (1986). Statuts sociométriques et perception des pairs à la maternelle. *Enfance*, 4, 431-444.
- Beillerot, J. ; Blanchard-Laville, C. ; Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : l'Harmattan
- Bernardin, J. (1997). Comment les enfants entrent dans la culture écrite. Paris : Retz.
- Berthelot, M. (1991). Enseigner : qu'en disent les profs ? Rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Bianco, M. & Bressoux, P. (sous presse). Les effets d'un aménagement du temps scolaire sur les acquis des élèves. *Enfance*.
- Birzea, C. (1982). *La pédagogie du succès*. Paris : PUF.
- Blanchet, A. (1987). Interviewer, in A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat et A. Trognon, *Les Techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris : Dunod.
- Blatchford, P., Mortimore, P. (1994). The Issue of Class Size for Young Children in Schools : What can we Learn from Research ? *Oxford Review of Education*, 20 (4), 411-428.
- Bloom, B.S. (1986). Le défi des deux sigmas : trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur. In Crahay, M., Lafontaine, D. (Éds.). *L'art et la science de l'enseignement* (p. 97-128). Belgique : Editions Labor.
- Blouet-Chapiro, C. & Ferry, G. (1984). *Le psychosociologue dans la classe*. Paris : Dunod.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 3, 325-347.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Ed. de Minuit, pp. 133-137.
- Bozzio, M., Fromental, M.P., Alluin, F., Do, C.L. (1994). Étude sur le fonctionnement des écoles et sur les pratiques des enseignants. *Les dossiers d'éducation et formations*, 45.
- Bressoux, P. & Depigny, C. (1994). Les opinions vis-à-vis de la formation reçue à l'école Normale in Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle de instituteurs. Étude portant sur le CE2. *Les dossiers d'éducation et formations*, 36, 89-95.
- Bressoux, P. (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne.

- Bressoux, P. (1994). Estimer et expliquer les effets des classes : le cas des acquisitions en lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 17 (1), 75-94.
- Bressoux, P. (1994). Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs. Étude portant sur le CE2. *Les dossiers d'éducation et formations*, 36.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effets-classes et effet-école en lecture. *Revue française de sociologie*, 36 (2), 273-294.
- Bressoux, P. (1996). The effects of teachers' training on pupils' achievement : the case of elementary schools in France. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (3), 252-279.
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? *Revue Française de Pédagogie*, 93, 17-25.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P., Bianco, M., Arnoux, M. (1998). *Les effets d'un aménagement du temps scolaire : l'expérience de Monestier de Clermont (rapport final)*. Manuscrit non publié, Université Pierre Mendès France, Laboratoire des Sciences de l'Éducation, Grenoble.
- Brichaux, J. (1997). L'enseignant d'une métaphore à l'autre. *Revue Française de Pédagogie*, 118.
- Brissiaud, R. (1984). La lecture des énoncés de problèmes. *Rencontres pédagogiques, I.N.R.P.*, 4, 65-92.
- Brissiaud, R. (1988). De l'âge du capitaine à l'âge du berger. *Revue Française de Pédagogie*, 82, 23-31.
- Bronckart, J.-P. (1985). Vygotsky, une oeuvre en devenir, In Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P., (Éds) *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux-Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1992). Théories de l'action, langage, langues naturelles et discours. *1st Conference for socio-cultural research*. Madrid : 15-18 sept. 1992.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental Research, Public Policy and Ecology of Childhood. *Child Development*, 45, 1-5.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performances : Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Éd.). *Handbook of research on teaching*. (3^e éd.) (p. 328-375). New York : MacMillan.
- Brophy, J.E. (1984). Research on Teaching and Teacher Education : The Interface. In Peter P. Grimmett (dir.). *Research in Teacher Education : Current Problems and Future Prospects in Canada*. 77-92. Vancouver : University of British Columbia, Center for the Study of Teacher Education, Canadian Association for Teacher Education, Center for the Study of Curriculum and Instruction.
- Brophy, J.E. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. In Wilkinson, L.C. & Marrett, C.B. (Éds.). *Gender influences in classroom interaction*. New York : Academic Press.
- Brossard, M. & Fijalkow, J. (Éds.). (1998). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennnes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

- Brossard, M. (1992a). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance, Tome 46*, n° 4, 189 à 200.
- Brossard, M. (1992b). Réflexions sur le concept de « recontextualisation » dans le cadre de la théorie socio-historique du développement humain. Texte d'une conférence au « *Workshop Vygotsky* », 11 et 12 déc. 1992, Bordeaux.
- Brossard, M. et Fijalkow, J. (1998). (Éds.) Apprendre à l'école : perspectives piagétien-nes et vygotskiennes. Bordeaux : PUB
- Brossard, M., & Wagnier, P. (1992). Rôle de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire. *Bulletin de Psychologie, Tome XLVI*, n° 412.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 41*, 179-182. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1981). Problèmes de didactique des décimaux. *Recherches en Didac-tique des Mathématiques, 2-1*, 37-127. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathé-matiques*. Doctorat d'Etat ès Sciences. Université de Bordeaux 1.
- Brousseau, G. (1990). Utilité et intérêt de la didactique. *Grand N*, n° 47, 93-114.
- Brousseau, G. (1994). Perspectives pour la didactique des mathématiques, In M. Arti-gue, R. Gros, C. Laborde, P. Tavnnot (Éds). *Vingt ans de didactique des mathé-matiques en France*. Grenoble : La Pensée Sauvage Editions, pp. 51-66.
- Brown, A.L. & Campione, J.C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves : Leçons théoriques et pratiques. *Revue Française de Pédagogie, 111*, 11-33.
- Brown, A.L. & Day, J.D. (1983). Macrorules for summarizing texts : The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22*, 1-14.
- Bru, M. (1994). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 165-174.
- Bruner, J.S. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. *In Savoir faire, savoir dire* (p. 261-280). Paris : PUF.
- Bruner, J.-S. (1983). Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire... Paris : PUF.
- Bruner, J. (1991). Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris : Eds Eshel.
- Brunet, L., Dupont, P., Lambotte, X. (1991). *Satisfaction des enseignants ?* Bruxelles : Labor.
- Bruning, R.H. (1984). Key Elements of Effective Teaching in the Direct Teaching Model. In R. L. Eghert et M.M.Kluender (dir.). *Using Research to Improve Teacher Education*, 75-88. The Nebraska Consortium. Teacher Education Monograph No1. (Document ERIC ED246027, 15 p.).
- Bryk, A.S. & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models*. Newbury Park : Sage Publications.
- Burden, P.R. (1995). Classroom Management and Discipline. Methods to facilitate Co-operation and Instruction. New York : Longman.
- Burden, P.R. (1995). Classroom management and discipline : methods to facilitate co-operation and instruction. N.Y. : Longman.
- Cahill, B. & Adams, E. (1997). An exploratory study of early childhood teachers' atti-tudes toward gender roles. *Sex Roles, 36*, 517-529.
- Canter, L et Canter, M. (1976). *Assertive Discipline : A Take-charge Approach for Today's Educator*. Seal Beach, CA : Canter and Associates.
- Caplan, P. (1977). Sex, age, behavior, and school subjects as determinants as report of learning problems. *Journal of Learning Disabilities, 10*, 60-62.

- Caron, J. (1983). Les régulations du discours : psycholinguistique et pragmatique du langage. Paris : PUF.
- Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*. Paris : PUF.
- Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. In Housto, M.R. (Éd.). *Handbook of research on teacher education* (p. 291-310). New York : MacMillan.
- Cartron, A. (1995). Spécificité des savoirs et savoir-faire mis en œuvre dans les relations avec les pairs. In Cartron, A. & Wynnkamen, F. (Éds.). *Les relations sociales chez l'enfant : genèse, développement, fonctions* (p. 59-83). Paris : Armand Colin.
- Cazden, C. (1988). Classroom discourse : The language of teaching and learning. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Centrale de l'Enseignement du Québec (1990). *La formation pratique et l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*. Consultation du Ministère de l'Éducation. Avis de la Fédération des enseignantes et des enseignants de commissions scolaires, D10003.
- Charaudeau, P. (1989). La Conversation entre le situationnel et le linguistique. *Connexions*, 53, 1989-1.
- Charlier, E., (1989). Planifier un cours : c'est prendre des décisions. Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos
- Charnay, R. (1990). Le contrat didactique dans la « classe vivante » en mathématiques. Deux études de cas à l'école élémentaire. DEA de didactique des disciplines scientifiques. Université Lyon I.
- Charnay, R., & Mante, M. (1992). De l'analyse d'erreur en mathématiques aux dispositifs de re-médiation. Quelques pistes...*Repères IREM*, 7, 5-31.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Paris : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 1991 nouvelle édition.
- Chevallard, Y. (1988). Sur l'analyse didactique. Deux études sur les notions de contrat et de situation. *Publications de l'IREM d'Aix-Marseille*, 14.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12, n° 1, 73-112. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chiasson, M. (1995). *Une étude sur les pratiques d'affectation du personnel enseignant*. Rapport de stage pour l'obtention de la maîtrise en administration publique (ENAP). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Chombart De Lauwe, M.-J. (1989). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. In Jodelet, J. (Éd.). *Les représentations sociales*. Paris : P.U.France.
- Chouinard, R. (1996). Programme de motivation à l'autorégulation destiné aux élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage. Thèse de doctorat, Université du Québec, Montréal.
- Chouinard, R., Vezeau, C., Bouffard, T., Jenkins, B. (1999) Gender differences in the development of mathematics attitudes. *Journal of Research and Development in Education*, 32 (3), 184-192.
- Cifali, M. (1994). Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999). (Éds.). *Avec Vygotsky*. Paris : La Dispute.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1984). *La condition enseignante*. Québec : Direction générale des publications gouvernementales.

- Conseil Supérieur de l'Éducation (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation, numéro 50-0402. Sainte-Foy, Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Cooper, P.-J. (1987). *In or out the pumpkin shell ? Sex role differentiation in classroom interaction*. Communication présentée au congrès annuel de la Speech Communication Association, Boston : MA.
- Coquin, D. et Larroze-Marracq, H. (1996). Apprendre à lire les énoncés de problèmes ? *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 2, 193-209.
- Cornell, R. W. (1996). Teaching the boys : New research on masculinity, and gender strategies for school. *Teachers College Record*, 98, 206-235.
- Cosnier, J. (1997). Le retour de psyché ; critique des nouveaux fondements de la psychologie. Desclée de Brouwer.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Cousinet, R. (1961). *Une méthode de travail libre par groupe* (4^e éd.). Paris : Cerfueille.
- Crahay, M. & Lafontaine, D. (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie*, 88, 67-94.
- Crahay, M. (1998). Peut-on, et comment, concilier recherche en éducation et réflexion de l'action éducative ? In Hadji, C. & Baillé, J. (Éds.). *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance »*. La démarche de preuve en 10 questions. (p. 125-159). Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? Notes de Synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 88, 67-94.
- CRESAS (1987). On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs. Paris : ESF.
- CRESAS (1991). Naissance d'un pédagogie interactive. Paris : ESF.
- Croizier, M. (1993). Motivation, projet personnel, apprentissage. Paris : ESF.
- Cuban, L. (1984). How teacher taught, Constancy and change in American classrooms. New York : Longman.
- Daly, J.M. (1993). Successful peer conferencing. In Olson, M.W. & Homan, S.P. (Éds.). *Teacher to teacher. Stratégies for the elementary classroom* (p. 156-157). Newark : IRA.
- Darom, E. & Rich, Y. (1988). Sex differences in attitudes toward school : Student self-reports and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 350-355.
- De Ketele, J.M. (1993). L'évaluation conjugulée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 59-80.
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1991). Méthodologie du recueil d'informations des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. Bruxelles : De Boeck-Vesmael.
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*, Liège : Thone.
- De Oliveira, I. (1992). *Approche du problème de l'insertion des étudiants à l'école d'Interprètes Internationaux de Mons*. Mémoire Université de Mons-Hainaut, sous la direction de P. Dupont et M. Ossandon.

- De Peretti, A. (Éd.) (1990). Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative. Paris : I.N.R.P.
- De Queiroz, J.M. & Ziotkovski, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : PUR.
- De Rosa, A.S. (1988). Sur l'usage des associations libres pour l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. *Connexions*, 51 (1), 27-50.
- Dehas, A. (1997). *L'enseignement de stratégies d'autocorrection en écriture et leur pratique coopérative*. Travail de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme d'institutrice primaire. Namur : Haute École Albert Jacquard, Département pédagogique.
- Delaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 118, 107-125.
- Delforge, M., Dupont, P., Jauniaux, J., Schiettecatte, I. (en préparation). *Les enseignants et l'évaluation formative : approche des représentations*.
- Desgagné, S. (1995). Un mentorat en début de profession : la reconstruction d'un savoir d'expérience. *Cahiers de la recherche en éducation*. 2 (1), 89-121.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Develay, M. (Éd.). (1992). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF.
- Dewey, J. (1933). *How we think : A testament of the reflective thinking to the educative process*. Chicago : D.C. Heath.
- Dewey, J. (1967). *L'école et l'enfant* (8^e éd.). Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dierkens, C. & Lambotte, X. (1995). L'imaginaire : l'apport d'une ressource humaine au service d'une pédagogie plus humaniste. *Éducation-Formation*.
- Dionne, P. & Ouellet, G. (1990). La communication interpersonnelle et organisationnelle : l'effet Palo-Alto. Québec : Gaétan Morin.
- Doise W. & Mugny G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Intérédiction.
- Doise, W. & Mugny, G. (1983). Le marquage social dans le développement cognitif. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 89-106.
- Doise, W. (1988). Régulations sociales des opérations cognitives, In Hinde, R.-A., Perret-Clermont, A.-N. & Stevenson J. (Éds.). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Cousset (Fribourg) Suisse : Editions Delval.
- Doise, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Dolto, F. (1987). *Tout est langage*. Paris : Vertiges du Nord.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Mind*. London : Fontana.
- Douady, R. (1986). La didactique des mathématiques en France. *Revue française de pédagogie*, 76, 69-88.
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- Doyle, W. (1984). How Order is Achieved in Classrooms : An Interim Report. *Curriculum Studies*, 16 (3), 259-277.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In Crahay, M. & Lafontaine, D. (Éds.). *L'art et la science de l'enseignement* (p. 435-481). Bruxelles : Labor.
- Driver, R. (1982). Children's learning in science. *Educational analysis*, 4 (2), 69-79.
- Drummond, R.J. (1990). *How Principals Rate Beginning Teachers*. Educational Resources Information Center, Florida, USA. (Document ERIC ED317540).
- Dubois, N. (1987). La psychologie du contrôle. Les croyances internes et externes. Grenoble : PUG.

- Dufour, F. (1997). *Perceptions des difficultés en gestion de classe des enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Dumas Carré, A. & Goffard, M. (1998). Les pratiques de tutelle d'un enseignant au cours de séances de résolution de Problèmes en Physique. In Dumas Carré, A. & Weil-Barais, A. (Éds.). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique* (p. 145-155). Berne : Peter Lang.
- Dumas Carré, A. & Goffard, M. (1998). Rénover les activités de résolution de problèmes en physique ; concepts et démarches. Paris : Armand Colin.
- Dunkin, M.-J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In Crahay, M. Lafontaine, D. (Éds.). *L'art et la science de l'enseignement* (p. 39-80). Bruxelles : Labor.
- Dupont, P. (1997). *Méthodologie générale*. Mons : Presses Universitaires de Mons.
- Durand, C. (1997). *Incidence des stages sur le sentiment de compétence en gestion de classe*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Durand, M. (1996). *L'enseignant en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1992). *Éducation et société* (3^e éd.). Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (1990). L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ? Paris : Éditions L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- Duru-Bellat, M. & Leroy-Audouin, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP : structure et incidence sur les acquis des élèves. *Revue française de pédagogie*, 93, 5-15.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences. *Revue Française de Sociologie*, 29 (4), 649-666.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 4.
- Dussaussaussois, D. (1997). La formation en seconde année d'IUFM. In DAVISSE, A. & ROCHEX, J.Y. (Éds.). « *Pourvu qu'ils m'écoutent...* » : discipline et autorité dans la classe (p. 205-214). Le Peureux-sur-Marne : CRDP de l'Académie de Créteil.
- Dweck, C.S., Davidson, W., Nelson, S., Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness : II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14, 268-276.
- Eagly, A. H. & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style : A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- Eccles, J.-P. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In Spence, J. (Éd.). *Achievement and achievement motives*. San Francisco : Freeman.
- Eccles, J.S. & Blumenfeld, P. (1985). Classroom experiences and student gender : Are there differences and do they matter ? In Wilkinson, L.C. & Marrett, C.B. (Eds.). *Gender influences in classroom interaction*. Florida : Academic Press Inc.
- Eco, U. (1985). Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs. Paris : Grasset.
- Eder, D. (1981). Ability Grouping as a self-fulfilling prophecy : a micro-analysis of teacher-student interaction. *Sociology of education*, 54 (3), 151-162.
- Eeds, M. & Wells, D. (1989). Grand conversations : An explanation of meaning construction in literature study groups. *Research in the teaching of English*, 23 (1), 4-29.
- Elbers, E. (1986). Interaction and Instruction in the Conservation Experiment. *European Journal of Psychology of Education*. I, 1, 77-89.

- Elbers, E., & Kelderman, A. (1994). Ground rules for testing : Expectations and Misunderstandings in Test situations. *European Journal of Psychology of Education*, vol. IX, 1.
- Ellis, T. R. (1989). Good Teachers Don't Worry about Discipline. *Principal*, 68 (4), 16-20.
- Escalona, E., Messing, K. et Seifert, A. (1996). *La minute de 120 secondes*. Québec : Centrale de l'Enseignement du Québec.
- Fabre, C. (1990). Rôle des interactions sociales dans les systèmes de représentations Maître-enfant-élève et dans l'acquisition de la lecture-écriture. Perspectives cognitive et psychosociale. Mémoire de D.E.A en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-le-Mirail.
- Fabre, M. (1993). De la résolution de problème à la problématisation. *Les sciences de l'éducation*, 4-5, 71-101.
- Fabre-Giacometti, C. (1997). *Coopération, autonomie, communication au cycle 2 : Mythe ou réalité ?* Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-le-Mirail.
- Fagot, B. (1981). Male and female teachers : Do they treat boys and girls differently ? *Sex Roles*, 7, 263-271.
- Fayol, M. (1991). Du nombre à son utilisation : la résolution de problèmes additifs, In J. Bideaud, C. Meljac, J-P Fischer (Éds.) *Les chemins du nombre*. Lille : PUL.
- Féat, D. & Salomon, A. (1991). L'enseignant face aux rôles sexuels des filles et des garçons. Une problématique complexe. *Revue des sciences de l'éducation*, 17, 223-243.
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire, une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, 34, 199-222.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- Ferrier, J. & Vandevoorde, P. (1993). *Réseau scolaire en milieu rural*. Inspection générale de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Fijalkow, E. & J. (1994). Enseigner à lire-écrire au C.P : état des lieux. *Revue française de pédagogie*, 107.
- Fijalkow, E. (1987). *Autolangage et apprentissage de la langue écrite chez les enfants sourd*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-le-Mirail.
- Fijalkow, E. (1992). Une situation de lecture autonome à l'école. *Revue française de pédagogie*, 98.
- Fijalkow, J. (1984). Une expérience d'enseignement au cours préparatoire. In Downing, J. & Fijalkow, J. *Lire et raisonner* (p. 85-112). Toulouse : Privat.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Paris : Magnard.
- Fijalkow, J. (1996). Innovation pédagogique et recherche-action en lecture-écriture au cycle 2. *Les cahiers du CERF, recherches et formation des enseignants*, Clanet, C. (Éd.), 4 (2), 719-732.
- Filalkow, J. (1990). *Décrire l'écriture*. Toulouse : PUM.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod, Bordas.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Bordas.
- Fitts, P.M. & Posner, M.I. (1967). *Human performance*. Belmont, CA : Brooks Cole.
- Fortier, M.S. (1994). *Une analyse motivationnelle de la poursuite des études en sciences*. Thèse de doctorat, Université du Québec, Montréal.
- Franceschelli, S. & Weil-Barais, A. (1998). La routine conversationnelle comme stratégie de changement conceptuel : apprendre à modéliser en mécanique. In Dumas

- Carré, A. & Weil-Barais, A. (Éds). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique* (p. 211-238). Berne : Peter Lang.
- Franceschelli, S. & Weil-Barais, A. (sous presse). Interactions professeur-élèves dans la construction d'un modèle en mécanique. In Gilly, M., Roux, J.-P., Trognon, A. (Éds.). *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*. Nancy : PUN.
- Freinet, C. (1967). *L'éducation du travail*. Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Freinet, C. (1978). Naissance d'une pédagogie populaire. Paris : Maspéro.
- Frye, V.H., Long, E.W. et Long, J.D. (1985). Troubleshooters' Guide to classroom Discipline. *Instructor*, 95 (2), 122-126.
- Gage, N.L. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement ? In Crahay, M. & Lafontaine, D. (Éds.). *L'art et la science de l'enseignement* (p. 39-80). Bruxelles : Labor.
- Garrison, J.W. & Bentley, M.L. (1989). Science education, conceptual change and breaking with everyday experience. *Studies in philosophy and education*, 10 (1), 19-35.
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (1990). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens ! In Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE). *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre* (p. 75-92). Lucerne : Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
- Gather Thurler, M. (1992). Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Gather Thurler, M. (1993). Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation. *Éducation et Recherche*, 2, 218-235.
- Gather Thurler, M. (1994 a). L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. In Crahay, M. (Éd.). *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation* (p. 203-224). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (1994 b). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 109, 19-39.
- Gather Thurler, M. (1996 a). Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites. In M. Bonami & M. Garant (Éd.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. (p. 145-168). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (1996 b). *Les écoles en innovation : passer de l'activisme à la méthode*. Genève : Groupe de recherche et d'innovation. Département de l'instruction publique. DEP.
- Gather Thurler, M. (1998). Savoirs d'action, savoirs d'innovation. In Pelletier, G. (Éd.). *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action* (p. 101-138). Bruxelles : De Boeck.
- Gather-Thurler, M. (1993). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- Gelman, R., & Greeno, J.-G. (1989). On the nature of competence. Principles for understanding in a domain., In L.-B Resnick (Éds.). *Knowing and learning : Issues for a cognitive Science of Instruction*, pp. 125-186. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.

- Gervais, C. (1996, septembre). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Allocution présentée au colloque du REF sur l'insertion professionnelle, Montréal : Université de Montréal.
- Ghiglione, R. (1987). Questionner. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat & A. Trognon (Éds.) *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Ghiglione, R. (1990). Le « qui » et le « comment ». In R. Ghiglione, C. Bonnet et J.-F. Richard et al. *Cognition, Représentation, Communication. Traité de Psychologie Cognitive, Tome 3*. pp. 175-226. Paris : Dunod,
- Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents. In Préfontaine, C. & Lebrun, M. (Éds.) *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 219-239). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Gilbert, N.G. (1996). Holism, individualism and emergent properties. In Hegselmann, R., Mueller, U. & Troitzsch, K.G. (Éds.) *Modelling and simulation in the social sciences from the philosophy of science point of view* (p. 1-12). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Gilly, M. (1980). Maître-élève : rôles institutionnels et représentations. Paris : PUF.
- Gilly, M. (1988). Interactions sociales et constructions cognitives : mécanismes d'action des dynamiques socio-cognitives. In Perret-Clermont, A.N. & Nicolet, M. (Éds.) *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (p. 19-28). Cousset : Del Val.
- Gilly, M., Fraisse, J., Roux, J.-P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans. In Perret-Clermont, A.N. & Nicolet, M. (Éds.) *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset : Del Val.
- Gilly, M. (1988). Interaction entre pairs et constructions cognitives : des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique. *European Journal of Psychology of Education*, numéro spécial : Le fonctionnement de l'enfant à l'école : bilans et perspectives psychologiques et didactiques, pp. 127-138.
- Gilly, M. (1992). Psychologie sociale des constructions cognitives : perspectives européennes. *Bulletin de Psychologie, Tome XLVI*, 412.
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1990). Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Glas, G.V. (1985). Class Size. In Husén, T. & Postlethwaite, T.N. (Éds.) *The international Encyclopedia of Education*, 729-734.
- Glasser, W. (1965). *Reality Therapy : A New Approach to Psychiatry*. New York : Harper and Row.
- Glasser, W. (1969). *Schools Without Failure*. New York : Harper and Row.
- Glasser, W. (1986). *Control Theory in the Classroom*. New York : Harper and Row.
- Glasser, W. (1996). *L'école qualité*. (Trad.). Montréal : Logiques.
- Goatley, V.J., Brock, C. H., Raphael, T.E. (1995). Diverse learners participating in regular education « Book Clubs ». *Reading Research Quarterly*, 30 (3), 352-380.
- Goffman, E. (1974). *Rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- Goldstein, H. (1995). Multilevel statistical models (éème éd.). London : Edward Arnold.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1995). *Contemporary educational psychology* (5^e éd.). White Plains, NY : Longman.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms* (7^e éd.). New York : Longman.

- Good, T. L., Sikes, J. N. & Brophy, J. E. (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65, 74-87.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Editions de Minuit.
- Gordon, T. (1974). *Teacher Effectiveness Training*. New York : P.H.Wyden.
- Goss, S.S. et Ingersoll, G.M. (1981). *Management of Disruptive and Off-Task Behaviors : Selected Resources. Bibliographies*. Washington D.C. : Eric Clearinghouse on Teacher Education. (Document ERIC ED200520, 63 p.)
- Grangeat, M. (1995). *Pédagogie des situations problèmes*. Conférence donnée pour l'association Agatha. Genève.
- Graves, D.H. (1983). *Writing : Teachers and children at work*. Exeter, NH : Heinemann Educational Books.
- Grayson, D. & Martin, M. D. (1988). Gender expectations and student achievement (gesa) : A teacher training program addressing gender disparity in the classroom. In Brien Carelli, A. O' (Éd.). *Sex equity in education* (p. 127-138). Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- Greenlee, A.R. et Ogletree, E. J. (1993). *Teacher's attitudes toward student discipline problems and classrooms management stratégies*. Educational Ressources Information Center, Florida : USA. (Document ERIC ED364330).
- Grice, H.-P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- Grisay, A. (1990). Des indicateurs d'efficacité pour les établissements. *Éducation et Formations*, 22, 31-46.
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Cousset (Fribourg) : Delval.
- Grossen, M. (1994). Theoretical and Methodological Consequences of a change in the Unit of Analysis for the study of Peer Interactions in a Problem Solving Situation. *European Journal of Psychology of Education*, vol. IX, 1, 159-173.
- Grossen, M., & Bell, N. (1988). Définition de la situation de test et élaboration d'une notion logique. In Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (Éds.) *Interagir et Connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, pp. 233-249. Cousset (Fribourg) Suisse : Editions Delval
- Grossman, H. (1995). *Classroom behavior management in a diverse society*. Mountain View, CA : Mayfield.
- Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN). (1982). *Quelles pratiques pour une autre école*. Paris : Casterman.
- Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN). (1996). *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*. Lyon : Chronique sociale.
- Groupe M, (1982). *Rhétorique générale*. Paris : Seuil.
- Grubaugh, S. & Houston, R. (1990). Establishing a classroom Environment That Promotes Interaction and Improved Student Behavior. *The Clearing House*, 63 (8), 375-378.
- Guimelli, C. (1989). Les représentations sociales et le changement. In Beauvois, J.-L., Joule, R.V., Monteil, J.-M. *Représentations et processus cognitifs*. Cousset : Del Val.
- Hanushek, E.A. (1971). Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement : Estimation Using Micro Data. *American Economic Review*, 61 (2), 280-288.
- Hardy, M., Platone, F., Stambak, M. (1991). Conclusion générale. *CREASAS : naissance d'une pédagogie interactive* (p. 163-171). Paris : ESF.
- Hartleben, H. (1906/1983). *Champollion, sa vie, son oeuvre*. Paris : Pygmalion.
- Houdé, O. & Winnykammen, F. (1992). Les apprentissages cognitifs individuels et inter-individuels. *Revue française de pédagogie*, 98, 83-103.

- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Houx, M. (1993). Précocité, stabilité et cohérence des représentations sociales de soi et du monde chez l'enfant (étude longitudinale des productions discursives dans un groupe d'élèves de l'enseignement primaire). Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut.
- Hoy, K.W., Tschannen-Moran, M. et Woolfolk, Hoy, A. (1998). Teacher Efficacy : its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, (68), 2.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Hundeide, K. (1985). The tacit background of children's judgements. In J.-V. Wertsch (Ed.), *Culture communication and cognition : Vygotskian perspectives*, pp. 306-332. Cambridge : Cambridge University Press.
- Husén, T. (1983). *L'école en question*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. *Cahier 36*. Genève : Service de la recherche sociologique.
- I.R.E.M. de Grenoble (1979). Quel est l'âge du capitaine ? *Grand N*, 19, CRDP IREM de Grenoble.
- Imbert, F. (1976). *Le groupe classe et ses pouvoirs*. Paris : Armand Colin.
- Imbert, F. (1994). Médiation, institutions et loi dans la classe. Paris : ESF.
- Iser, W. (1976). L'acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique. Bruxelles : Mardaga.
- Issenhuth, J.P. (1992). Trois approches de la relève. *Dimensions* : dossier : les nouveaux enseignants du secondaire, (13), 4, 7-26.
- Jarousse, J.-P. & Mingat, A. (1992). L'école primaire en Afrique. Analyse pédagogique et économique. Paris : L'Harmattan.
- Jarousse, J.-P. & Mingat, A. (1993). Les disparités d'acquisitions scolaires en CE2 : caractéristiques individuelles, contexte scolaire et social de scolarisation, effets d'école et de circonscription. Rapport à la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Jarousse, J.-P., Leroy-Audouin, C., Mingat, A. (1997). Les inspections de l'Éducation Nationale au niveau primaire : disparités, dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 5-25.
- Jodelet, D. (1982). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Johnsua, S., & Dupin, J.-J. (1993). Introduction à la didactique des Sciences et des Mathématiques. Paris : PUF.
- Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- Jones, F.H. (1987). *Positive Classroom Discipline*. New York : Mc Graw-Hill.
- Jones, V. (1996). Classroom Management. In Sikula, J. (Éd.). *Handbook of research on teacher education* (p. 503-521). New York : MacMillan.
- Jonnaert, P. (1993). Entrer dans l'apprentissage. In Forges, G. (Éd.). *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*. Paris : Didier Érudition.
- Joshua, S. & Dupin, J.-J. (1993). Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques. Paris : PUF.
- Kagan, D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*. 62 (2), 129-169.
- Kearney, P. & Plax, T.G. (1988). Situational and individual determinants of teachers' reported use of behavior alteration techniques. *Human Communication Research*, 14, 145-166.

- Kempf, M. (1990). Relativité de la réussite en lecture au CP, pédagogies comparées. *Revue Française de pédagogie*, 91, 69-79.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions Verbales*. Paris : Armand-Colin.
- Kiley, M.A. et Thomas, B. (1994, février). *Concernes of Beginning Middle and Secondary School Teachers*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association. Sarasota, FL. (Document ERIC ED373033, 65p.)
- King, N.J., Gullone, E. & Dadds, M.R. (1990). Student perceptions of permissiveness and teacher-instigated disciplinary strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 322-329.
- Kintsch, W. & Van Dyck, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kloosterman, P. (1990). Attributions, performance following failure, and motivation in mathematics. In Fennema, E. & Leder, G.C. (Éds.). *Mathematics and gender* (p. 96-127). New-York : Teacher's College Press.
- Kounin, I.S. (1970). *Discipline and group management in classroom*. New York : Holt, Rhinehart & Winston.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classroom*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. Lyon : P.U.L.
- Larche, C. & Thomas, A. (1998). Médiation dans des situations d'entretiens avec des élèves de collège à propos de la modélisation des propriétés thermoélastiques des gaz. In Dumas Carré, A. & Weil-Barais, A. (Éds.). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique* (p. 177-209). Berne : Peter Lang.
- Larère, C., Aurand, C., Vergnes, D. (1998). Analyse des effets d'un stage de formation continue en géométrie sur les pratiques d'enseignants du premier degré. Rapport de recherche, IUFM de Versailles.
- Larroze-Marracq, H. (1995). Approche socio-cognitive de la résolution de problèmes mathématiques. Le rôle du contexte didactique dans les représentations de l'activité et les stratégies de résolution. Thèse de doctorat de Psychologie. Université de Bordeaux II.
- Larroze-Marracq, H. (1996). Le rôle du « Contrat didactique » dans les activités d'enseignement-apprentissage : un cadre de réflexion et d'action pour le psychologue à l'école. Mémoire en devenir. Grenoble : Eds Les pluriels de Psyché.
- Larroze-Marracq, H. (1999). Apprentissages scolaires et constructions des connaissances. De Piaget à Vygotsky. *Aprendizagem e desenvolvimento*. Vol. VIII, 29/30. Lisbonne.
- Laterrasse C. et Alberti, C. (1997). Choix et projets des étudiants à l'université, *Pratiques psychologiques*, 1, 3-12.
- Laterrasse, C., Alberti, C., Léonardis, M. de (1995). L'incidence des déterminations familiales sur les études secondaires et universitaires, *Aprendizagem/Desenvolvimento*, IV(15-16), 195-207.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press.
- Lebrun, M. & Le Pailleur, M. (1992). De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits. In Préfontaine, C. & Lebrun, M. (Éds.). *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (p. 183-200). Montréal : Les Éditions Logiques.

- Leclercq D. & Lambotte X., (1995). *Représentations de soi et du monde chez l'enfant*, Rapport de recherche sous la direction de P. Dupont, M.E.R.F.
- Legault, J.-P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Légrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Éditions Le Scarabée.
- Leinhardt, G., Weidman, C., Hammond, K.M. (1987). Introduction and integration of classroom routines by experts teachers. *Curriculum Inquiry*, 17 (2), 135-177.
- Lemeignan, G. & Weil-Barais, A. (1992). L'apprentissage de la modélisation dans l'enseignement de l'énergie. In Équipe LIREST/INRP (Éd.). *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences* (p. 171-231). Paris : INRP.
- Lemeignan, G. & Weil-Barais, A. (1993). Construire des concepts en physique ; l'enseignement de la mécanique. Paris : Hachette.
- Lemeignan, G. & Weil-Barais, A. (1994). Developmental approach to cognitive change in mechanics. *International Journal of Science Education*, 16 (1), 996120.
- Léonardis, M. et Lescarret, O. (1998). Estime de soi, pratiques éducatives familiales et investissement de la scolarité à l'adolescence. In M. Bolognini, Y. Prêteur (Eds), *Estime de soi : perspectives développementales*, pp. 217-234. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès (trad.1984).
- Leontiev, M. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Ed. Sociales.
- Leroy-Audouin, C. & Mingat, A. (1995). L'école primaire rurale en France : Structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège. Rapport pour la direction de la prévision, Ministère de l'Économie.
- Leroy-Audouin, C. (1993). L'école maternelle entre la diversité des élèves et la continuité éducative : du passage anticipé en CP au cycle des apprentissages fondamentaux. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne.
- Leroy-Audouin, C. (1994). Les modes de groupement des élèves à l'école primaire, catalyseurs des performances ? De l'influence de la taille et de la composition de la classe sur les acquisitions individuelles. Document de travail, IREDU.
- Leroy-Audouin, C., & Suchaut, B. (1994). *Modes de groupements et apprentissages des élèves à l'école maternelle*. Communication à la deuxième biennale de l'éducation et de la formation. Paris, la Sorbonne, avril 1994.
- Léveillé, C.-J. et Nault, T. (1997). *Manuel d'utilisation du Questionnaire en gestion de classe (le Q.G.C.)*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Levy-Bruhl, (1964). *Sociologie du droit*. Paris : PUF « Que sais-je ? »
- Lewin, K. (1972). *Psychologie dynamique*. Paris : PUF.
- Light, P. (1986). Context, Conservation and Conversation, In Richard, M. and Light, P. (Éds.) *Children of Social Worlds*. Cambridge : Harvard University Press.
- Light, P., & Perret-Clermont, A.-N. (1986). Social construction of logical structures or social construction of meaning in social interactions. *Dossiers de Psychologie*, 27. Université de Neuchâtel.
- Light, P., Gorsuch, C., & Newman, J. (1987). Why do you ask ? Context and Communication in the Conservation test. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 73-82.
- Liva, A. (1987). *Autolangage et apprentissage de la langue écrite*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-le-Mirail.
- Liva, A. (1996). Un dispositif de recherche-action en lecture-écriture au cycle 2 en ZEP. *Psychologie et éducation*, 24, 33-46.

- Loyd, B.H. et Pearce, J.A. (1987, avril). *Differences in Teacher Behavior by Amount of Teacher Experience*. Communication présentée au colloque annuel de l'American Educational Research Association, Washington, DC.
- M.E.N. (1992). Qui décide et comment dans les systèmes éducatifs ? Une étude sur onze pays de l'OCDE. *Note d'Information*, 92.01.
- Maccoby, E. (1966). *The development of sex differences*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Maisonneuve, J.-C. (1968). *La dynamique des groupes*. Paris : PUF.
- Malègue, C. (1987). La vie à l'école des enfants de niveau pré-élémentaire. *Éducation et Formations*, 11, 11-24.
- Malrieu, P. (1993). Le sujet de la connaissance. *Enfance*, Tome 47, 1, 65 -77.
- Mandeville, G.K. (1988). School effectiveness indices revisited : cross-year stability. *Journal of Educational Measurement*, 24 (3), 203-216.
- Margolinas, C. (1992). Éléments pour l'analyse du rôle du maître : les phases de conclusion. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 12, 1, 113-158.
- Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Matéo, P. (1994). Les modes de gestion de l'hétérogénéité du public d'élèves au cycle d'observation. Quelles pratiques, pour quels effets ? Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bourgogne.
- McBride, R.E. (1990). Sex-role stereotyping behaviors among elementary, junior, and senior high school physical education specialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 249-261.
- McIntyre, L. (1988). Teacher Gender : A predictor of special education referral ? *Journal of Learning*, 21, 382-383.
- Mead, G.-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Meece, J.L. & Courtney, D.P. (1992). Gender differences in students' perceptions : consequences for achievement-related choices. In Schunk, D.H. & Meece, J.L. (Éds.). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Meece, J.L. (1987). The influence of school experiences on the development of gender schemata. *New Directions for Child Development*, 38, 57-73.
- Meirieu, Ph. (1990). *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée* (5^e éd.). Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1991). *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe ?* (4^e éd.). Lyon : Chronique Sociale.
- Meirieu, Ph. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1993). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1995). Différencier c'est possible et ça peut rapporter gros. In Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire (p. 11-41). *Vers le changement... espoirs et craintes*. Genève : Département de l'instruction public.
- Mercer, N. (1992). Culture, Context and the Construction of the Knowledge in the classroom. In Light, P. & Butterworth, G., (Éds.) *Context and Cognition, ways of Learning and Knowing*. London : Harvester Wheatsheaf.
- Meyerson, I (1985) Les fonctions psychologiques et les oeuvres. Albin Michel
- Mingat, A. & Ogier, C. (1994). Éléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural. *Savoir*, 6, 111-125.
- Mingat, A. (1983). *Évaluation analytique d'une action Z.E.P.* Dijon : cahier de l'IREDU, 37.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille, l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63.
- Monnier, R. (1987). Relations école-famille : formation des maîtres. Bruxelles : Labor.

- Monteil, J.-M (1990). *Éduquer et former : perspectives psychosociales* (2^e éd.). Grenoble : PUF.
- Monteil, J.-M. (1987). Savoirs psycho-sociaux et éducation : les relations entre groupes, la dissonance cognitive. *Revue française de pédagogie*, 79, 65-78.
- Monteil, J.-M. (1988). Comparaison sociale. Stratégies individuelles et Médiations socio-cognitives. Un effet de différenciations comportementales dans le champ scolaire. *European Journal of Psychology of Education*, vol. III, 1, 3-18.
- Moreno, J.L. (1934). *Who shall survive : a new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC : Nervous and mental disease publishing.
- Morge, L. (1997). Essai de formation professionnelle des professeurs de sciences physiques portant sur les interactions en classe, étude de cas en formation initiale. Thèse de Doctorat en Didactique des Sciences, Université Denis Diderot (Paris 7).
- Morin, E. (1995). Les Idées. In *La Méthode*, Tome IV. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1998). La nature des idées. *Sciences humaines*, 21 (Hors série), 6-10.
- Morine-Dershimer, G. (1985). Gender, classroom organization, and grade level as factors in pupil perceptions of peer interaction. In Wilkinson, L.C. & Marrett, C.B. (Éds.). *Gender influences in classroom interaction*. Florida : Academic Press Inc.
- Morlaix, (1997). *L'optimisation du temps scolaire*. Actes des XVII journées de l'Association d'Économie sociale. Dijon, les 11 et 12 septembre 1997.
- Morse, L.W. & Handley, H.M. (1985). Listening to adolescents : Gender differences in science classroom interaction. In Wilkinson, L.C. & Marrett, C.B. (Éds.). *Gender influences in classroom interaction*. Florida : Academic Press Inc.
- Moscovici, S. (1984). *Introduction à la psychologie sociale*, Paris : Larousse.
- Mottet, G. (1997). *La vidéo-formation : autres regards, autres pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Moyne, A. (1982). *Le travail autonome*. Paris : Fleurus.
- Nadel, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Paris : PUF.
- Nault, T. (1993). Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal : Éditions Logiques.
- Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe. Comment se donner la liberté d'enseigner*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Nault, T. (1998). *L'enseignement et la gestion de classe* (2^e éd.). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Nault, T. & Fijalkow, J. (2000). La gestion de la classe. *Revue des sciences de l'Éducation*, Numéro thématique, vol. XXV, 3, 1999.
- Nimier, J. (1985). Les Maths, le Français, les Langues : A quoi ça me sert ? (l'enseignant et la représentation de sa discipline). Paris : Cedic, Nathan.
- Nimier, J. (1987). L'enseignant et la représentation de sa discipline. *Recherche et Formation*, 1, INRD, 51-61.
- Nimier, J. (1988). *Les modes de relations aux mathématiques*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Not, L. (1978). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- Olivares, R.A. & Rosenthal, N. (1992). *Gender equity and classroom experiences : A review of research*. New York : ED 366701.
- Oury, F. & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.

- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension — Fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1* (2), 117-175.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *Reading Teacher, 4*, 771-777.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1989). Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension. In Brophy, J. (Éd.). *Teaching for understanding and self-regulated learning I* (35-67). JAI Press.
- Paquay, L. & Wagner, M.-C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Éds.). *Former des enseignants professionnels* (p. 153-180). Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (Éds.). (1996). *Former des enseignants professionnels*. Paris/Bruxelles : De Boeck.
- Paris, S.G. (1988). *Reading and Thinking Strategies*. DC Heath.
- Paris, S.G., Cross, D., Lipson, M. (1984). Informed Strategies for Learning : A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology, 76* (6), 1239-1252.
- Parisi, M. (1988). Niveaux d'organisation cognitive et perméabilité au conflit socio-cognitif. In Perret-Clermont, A.N. & Nicolet, M. (Éds.). *Interagir et connaître ; enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Fribourg : Del Val.
- Parker-Price, S. & Claxton, A.F. (1996). *Teachers' perceptions of gender differences in students*. Communication présentée à la Convention annuelle de la « National Association of School Psychologist », Atlanta.
- Passeron, J.C. & Prost, A. (1990). L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues. *Sociétés contemporaines, 1*, 7-45.
- Passeron, J.C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Nathan.
- Perrenoud Ph. (1994). Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1992). *Du décloisonnement des classes au travail en équipe pédagogique*. Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation et service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, Ph. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European journal of teacher education, 17* (1-2), 45-48.
- Perrenoud, Ph. (1995). La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives, 26* (3).
- Perrenoud, Ph. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants ; analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (Éds.). *Former des enseignants professionnels* (p. 181-208). Paris/Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1997a). Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1997b). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1997c). *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier.

- Perret-Clermont, A.N. & Nicolet, M. (Éds.). (1988). *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Fribourg : Del Val.
- Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (Eds.) (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset (Fribourg) : Delval.
- Perret-Clermont, A.-N., Schubauer-Leoni, M.-L., & Trognon, A. (1992). L'extorsion des réponses en situation asymétrique. *Verbum*, 1-2, 3-32.
- Postic, M. & De Ketele, J.-M (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Postic, M. (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris : PUF.
- Postic, M. (1994). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- Postlethwaite, T.N. & Ross, K.N. (1992). *Effective Schools in Reading : Implications for Educational Planners*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, November 1992.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- Preteur, Y. & Fijalkow, J. (1987). Étude différentielle de l'acquisition de la lecture et des mathématiques au cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 79, 35-49.
- Prêteur, Y., Léonardis, M. de (Eds) (1995). *Education familiale, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Randhawa, B.S. (1991). Gender differences in academic achievement : A closer look at mathematics. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37, 241-257.
- Raphael, T.E. & McMahon, S.I. (1994). Book club : an alternative framework for reading instruction. *The Reading Teacher*, 48 (2), 102-117.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : concepts clés*. Paris : ESF.
- Redl, F. et Wattenberg, W. (1959). *Mental Hygiene in Teaching*. New York : Harcourt, Brace et World.
- Relich, J. (1996). Gender, self-concept and teachers mathematics : Effects on attitudes to teaching and learning. *Educational studies in mathematics*, 30, 179-196.
- Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF.
- Ringer, M.M., Doerr, P.F., Hollenshead, J.H., Wills, G.D. (1993). Behavior problems in the classroom : A national survey of interventions used by classroom teachers. *Psychology in the Schools*, 30, 168-175.
- Robert, A. (1996). Ce que dit et fait l'enseignant dans ses classes, mais aussi choix et décisions explicites. *Cahiers de DIDIREM*, 26, Université Paris 7.
- Robert, A., & Robinet, J. (1992). Représentations des enseignants et des élèves. *Repères IREM*, 7, 93-99.
- Roberts, T.A. (1991). Gender and the influence of evaluations on self-assessments in achievement settings. *Psychological Bulletin*, 109, 297-308.
- Rochex, J.-Y. (1997). Préface In J. Bernardin *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF
- Roelofs, E., Veenman, S., Raemaekers, J. (1994). Improving Instruction and Classroom Management Behaviour in Mixed-age Classrooms : Results of two Improvement Studies. *Educational Studies*, 20 (1), 105-126.
- Rogoff, B. (1984). Thinking and Learning. In Rogoff, B. & Lave, J. (Éds.) *Social Context in Everyday Cognition*. Cambridge : Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New-York : Oxford University Press.

- Rommetveit, R. (1974). *On Message structure : A framework for the study of language and communication*. New-York : John Wiley & Sons Ltd.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. In J.-V. Wertsch (Ed.) *Culture, communication and cognition : vygotskian perspectives*, pp. 183-204. N.Y. : Cambridge University Press
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching : A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In Wittrock, M.C. (Éd.). *Handbook of research on teaching* (3^e éd.) (p. 376-391). New York : MacMillan.
- Rosenthal, R.A., Jacobson, L. (1968), *Pygmalion dans la classe*. Paris : Casterman.
- Rothenberg, D. (1995). *Supporting girls in early adolescence*. ERIC Digest. Office of Educational Research and Improvement (Éd.). Washington, DC.
- Rugh, A.B. (1989). *Effective Classroom Practices in Primary Schools of Pakistan*. Papers on Primary Education in Pakistan, Report 8. Boston, Harvard University : Bridges Project.
- Säljö, R., & Wyndhamn, J. (1987). The formal setting as context for cognitive activities. An empirical study of arithmetic operations under conflicting premisses for communication. *European Journal of Psychology of Education*, 2(3), 233-245.
- Sarris D. (1996). *L'écriture inventée psychogénèse ou sociogénèse ?* Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-le-Mirail.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford : Pergamon.
- Schlosser, L. & Algozzine, B. (1980). Sex, behavior and teacher expectancies. *Journal of Experimental Education*, 48, 231-236.
- Schmidt, C.P. (1995). Attributions of succes, grade level and gender as factors in choral students' perceptions of teacher feedback. *Journal of Research in Music Education*, 43, 313-329.
- Schneuwly, B., Rosat, M.-C., Pasquier, A., Dolz, J. (1993). Différencier — diversifier ou : la didactique et l'hétérogénéité des élèves. In Lebrun, M. & Paret, M.-C. (Éds.), *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français* (p. 262-268). Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, vol. I, 4, 5-16.
- Schneuwly, B. (1989). *La construction du langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practioner : how professionals think in action*. New York : Basis Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practice : Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco : Jossey Bass.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986a). Maître-Elève-Savoir : Analyse psychosociale du Jeu et des Enjeux de la Relation Didactique. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986b). Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 139-153.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1990). Ecritures additives en classe ou en dehors de la classe : une affaire de contexte. *Résonances*, 6, 16-18.

- Schubauer-Leoni, M.-L. (1991). L'évaluation didactique : une affaire contractuelle. In J. Weiss. *L'évaluation : problème de communication*, pp. 79-95. Cousset (Fribourg), Suisse : Delval, IRDP.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Grossen, M. (1993). Negotiating the Meaning of questions in Didactic and Experimental Contracts. *European Journal of Psychology of Education*, vol. VIII, 4, 451-471.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Ntamakiliro, L. (1994). La construction de réponses à des problèmes impossibles. *Revue canadienne de psychologie*.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Perret-Clermont, A.-N., & Grossen, M. (1992). The construction of adult child intersubjectivity in psychological research and in school. In M. Von Cranach, W. Doise & G. Mugny (Éds.) *Social representations and the social bases of knowledge*, 1, pp. 69-76. Bern and Lewiston : Swiss Psychological Society and Hogrefe & Huber Publishers.
- Searle, J.-R. (1982). *Sens et expression*. Paris : Editions de minuit.
- Serra, N. & Thauvel-Richard, M. (1994). Acquisitions des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 107, 43-62.
- Sidman, P. L. (1985, mars). *Gateway to Lessons : The Call to Lesson, Enabling and Disabling Functions*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL. (Document ERIC ED 260808, 24 p.)
- Skaalvik, E.M. (1990). Gender differences in general academic self-esteem and in success expectations on defined academic problems. *Journal of Educational Psychology*, 82, 593-598.
- Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York : Longman.
- Slavin, R.E. (1988). *Educational psychology : Theory into practice* (2^e éd.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Smith, D.K. (1981). Classroom management and consultation : Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 18, 475-481.
- Smith, M.L. & Glas, G.V. (1980). Meta-Analysis of Research on Class Size and its Relationship to Attitudes and Instructions. *American Educational Research Journal*, 17 (4), 419-433.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence ; communication et cognition*, (trad. 1^{re} édition 1986). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Stevens, R.J., Madden, N.A, Slavin, R.E., Franish, A.M. (1987). Cooperative integrated reading and composition : Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22, 433-454.
- Stipek, D.J. & Gralinski, J.H. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83, 361-371.
- Suchaut, B. (1996a). Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Bourgogne.
- Suchaut, B. (1996b). La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 124-153.
- Suchaut, B. (1997). *Évaluation d'un dispositif lecture au cours préparatoire*. Rapport pour l'Association Pour Favoriser une École Efficace, IREDU, septembre 1997.

- Suchaut, B. (à paraître). L'individualisation de l'enseignement : éléments d'évaluation d'un dispositif pédagogique en lecture au CP. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*.
- Stipek, D. J. et Gralinski, J. H. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83, 361-371.
- Tardif, M. & Lévesque, M. (1998). Conclusion. In Raymond, D. & Lenoir, Y. (Éds.). *Enseignants de métier et formation initiale* (p. 267-279). Bruxelles : De Boeck.
- Terwagne, S. (1996). Former des lecteurs accomplis. I. L'apprentissage interactif en petit groupe. *L'École 2000*, nov./déc., 12-17.
- Terwagne, S. (1997). Former des lecteurs accomplis. II. Comment introduire et organiser un enseignement interactif dans sa classe ? *L'École 2000*, janv./fév., 12-18.
- Terwagne, S., Lafontaine, A., Vanhulle, S. (soumis). Lectures interactives de « Amos et Boris » : Pour un apprentissage par étayage de l'interprétation d'oeuvres littéraires.
- Terwagne, S., Lafontaine, D., Widart, N. (1996). *Les chemins de la compréhension*. Vidéo & Brochure. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université ; Bruxelles : Direction générale de l'Organisation des Études.
- Terwilliger, J.S. & Titus, J.C. (1995). Gender differences in attitudes and attitudes changes among mathematically talented youth. *Gifted Child Quarterly*, 39, 29-35.
- Tessier, I. (1996). *Perceptions des difficultés des enseignants du primaire en gestion de classe*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Thomas, C. & Shaw, C. (1992). *Issues in the Development of Multigrade Schools*, World Bank, Technical Paper, Number 172.
- Thorndike, E.L. (1917). The understanding of sentences. *Elementary School Journal*, 18.
- Tisset, C. & Léon, R. (1992). *Enseigner le français à l'école*. Paris : Hachette.
- Tochon, F.V. (1989). La pensée des enseignants : un paradigme en développement. *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, 17. Paris : INRP.
- Tochon, F.V. (1997). *Organiser des activités de communication orale*. Université de Sherbrooke : CRP.
- Trent, L.M.Y., Cooney, G., Russell, G., Warton, P. (1996). Significant others' contribution to early adolescents' perceptions of their competence. *British Journal of Educational Psychological Society*, 66, 95-107.
- Trognon, A. (1991). L'interaction en général : sujets, groupes, cognitions, représentations sociales. *Connexions*, 57, 9-25.
- Vanhulle, S. (à paraître). Des « transactions » du lecteur aux « Cercles de lecture » : littérature et interactions sociales à l'école primaire. *Recherche et Formation*.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1987). *L'enfant et le groupe*. Paris : PUF.
- Vayer, P. (1993). Le principe d'autonomie et l'éducation. CRESAS, Paris : ESF.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*. 54 (2), 143-178.
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E. (1989). Training Teachers in Mixed-age Classrooms : Effects of a Staff Development Programme. *Educational Studies*, 15 (2), 165-180.
- Veldman, D.J. & Brophy, J.E. (1974). Measuring teacher effects on pupil achievement. *Journal of Educational Psychology*, 66 (3), 319-324.
- Vellas, E. (1993). La formation du citoyen se cache à l'école, au coeur de la construction des savoirs. *Éducateur*, 8, 24-26.
- Vellas, E. (1996). Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple ! In GFEN (Éd.). *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*. (p. 12-26). Lyon : Chronique sociale.

- Vellas, E. (1999). Autonomie citoyenne et sens des savoirs : deux constructions étroitement liées. In Actes du colloque Pédagogie et autonomie. Braga (Portugal) : Université de Minho. Instituto de Educação e psicologia.
- Venman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vergnaud, G. (1995). Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? In Bentolila, A. (Éd.), *Savoirs et savoir-faire* (p. 5-20). Paris : Nathan.
- Vergnaud, G. (1981). L'enfant, la mathématique et la réalité. Bern : P.-Lang..
- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In M. Artigue, R. Gros, C. Laborde, P. Tavinot (Éds.) *Vingt ans de didactiques de mathématiques en France*. Grenoble : La Pensée Sauvage Editions.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré-Champion.
- Villaume, S.K., Worden, T., Williams, S., Hopkins, L., Rosenblatt, C. (1994). Five teachers in search of a discussion. *The Reading Teacher*, 47 (6), 480-487.
- Vygotsky, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (Éds.). *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-118). Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.
- Vygotsky, L.-S. (1934/1985a). *Pensée et Langage*. Paris : Editions sociales.
- Vygotsky, L.-S. (1985b). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds.) *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion. (Rééd. 1970).
- Wallon, H. (1946). Le rôle de l'autre dans la conscience du Moi. *Journal égyptien de psychologie*, 2 (1), repris dans le numéro spécial : Henri Wallon, psychologie et éducation de l'enfance. Revue *Enfance*, (7^e éd. 1985), 87-94.
- Wallon, H. (1941/1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : A.-Colin eds.
- Wallon, H. (1942/1970). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Weil-Barais, A. & Lemeignan, G. (1990). Apprentissage de concepts en Mécanique et modélisation de situations expérimentales. *European Journal of Psychology of Education*, 5 (4), 391-415.
- Weil-Barais, A. & Lemeignan, G. (1994). Approche développementale de l'enseignement et de l'apprentissage de la modélisation ; quelles implications pour la recherche et pour les pratiques d'enseignement ? In Équipe INRP/LIREST (Éd.). *Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences* (p. 85-113). Paris : INRP.
- Weil-Barais, A. (1994). Heuristic value of the notion of zone of proximal development in the study of child and adolescent construction of concepts in physics. *European Journal of Psychology of Education*, 9 (4), 367-383.
- Weil-Barais, A. (1991). Résolution de problème. In J.-P. Rossi. *La Recherche en Psychologie*. pp. 105-155. Paris : Dunod-Bordas.,
- Wertsch, J. (1979). From social interaction to higher psychological processes : a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.
- Wertsch, J. (1985). Culture Communication and Cognition : Vygotskian perspectives. N.Y. Cambridge : University Press.
- West, L.H.T. & Pines, A.L. (Éds.). (1985). *Cognitive structure and conceptual changes*. New York : Academic Press.

- Weva, K.W. (1996). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire*. Communication présentée au Symposium international sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, Montréal, Université de Montréal.
- Wiencek, J. & O'Flahavan, J.F. (1994). From teacher-led to peer discussions about literature : Suggestions for making the shift. *Language Arts*, 71 (7), 488-498.
- Willms, D.J. (1985). The Balance Thesis : Contextual Effects of Ability on Pupil's O-grade Examination Results. *Oxford Review of Education*, 11 (1), 33-41.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant*. Paris : PUF.
- Wittrock, M.C. (1986). *Handbook of Research on Teaching*, American Educational Research Association, New York : MacMillan.
- Wolfgang, C.H. (1996). Solving discipline problems. Methods and models for today's teachers. Boston : Allyn and Bacon.
- Wooldridge, P. & Richman, C.L. (1985). Teachers' choice of punishment as a function of a student's gender, age, race, and IQ level. *Journal of School Psychology*, 23, 19-29.
- Wright, J.C., Giammarino, M., Parad, H.W. (1986). Social status in small groups : individual group similarity and the social « misfit ». *Journal of personality and social psychology*, 50, 523-536.
- Yorke, D.B. (1988). Norm Setting : Rules By and For the Students. *Vocational Education Journal*, 63 (5), p. 32, 33 et 47.
- Zazzo, B. (1982). Les conduites adaptatives en milieu scolaire : intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles. *Enfance*, 4, 267-282.
- Zazzo, B. (1987). Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire (3^e éd.). Paris : PUF.