



Revue Éducation & Formation

Les enseignants et leur métier : entre doxas et incertitudes

N° e-310

Novembre 2018

Coordinatrices et coordinateur du numéro thématique :

Sabine Kahn - Université Libre de Bruxelles, Belgique
Catherine Delarue-Breton - Université de Rouen Normandie
&
Georges Ferone - Université Paris-Est, France

Editeur : De Lièvre, Bruno

© Revue Education & Formation, e-310, Novembre - 2018

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

Université de Mons – Belgique

Table des matières

Editorial – Confiance en nos enseignants.....	5
Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons, Belgique</i>	
Numéro thématique - Les enseignants et leur métier : entre doxas et incertitudes	
Introduction.....	9
Sabine Kahn*, Catherine Delarue-Breton** & Georges Ferone***, <i>Université Libre de Bruxelles, Belgique*</i> <i>Université de Rouen Normandie**</i> <i>Université Paris Est-Créteil, France***</i>	
Genèse et fonctions des doxas pédagogiques	15
Bruno Fondeville, <i>Université de Toulouse 2 Jean Jaurès, France</i>	
Représentations sociales et acceptabilité d'une plateforme	25
André Antoniadis* & Stéphane Simonian**, <i>Haute école de travail social et de la santé, Lausanne, Suisse*</i> <i>Université Lyon 2**, France</i>	
Savoirs et conceptions professionnelles des enseignants.....	39
Jacques Crinon & Georges Ferone, <i>Université Paris Est-Créteil, France</i>	
Interaction entre stratégies de gestion de l'hétérogénéité et croyances chez des professeurs des écoles.....	59
Corinne Marlot*, Marie-Toullec-Théry**, Nathalie Sayac*** & Julie Pironom****, <i>HEP Vaud, Suisse*</i> <i>Université de Nantes*</i> <i>Université Paris-Est***</i> <i>Université de Clermont-Ferrand****, France</i>	
Univers doxique ou hétérogénéité discursive.....	75
Élisabeth Bautier*, Catherine Delarue-Breton** & Jacques Crinon***, <i>Université Paris 8*, France</i> <i>Université de Rouen Normandie**, France</i> <i>Université Paris Est-Créteil***, France</i>	
Pédagogie différenciée et doxa : quand l'arbre cache la forêt.....	85
Sabine Kahn & Evi Belsack, <i>Université Libre de Bruxelles, Belgique</i>	
Conclusion : Savoirs et conceptions professionnelles des enseignants.....	97
Patrick Rayou, <i>Université Paris 8, France</i>	
Varia	
Les tablettes tactiles à l'école : quels impacts auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ?..	103
Thierry Karsenti & Julien Bugmann, <i>Université de Montréal, Québec, Canada</i>	

Editorial

Confiance en nos enseignants

*« Qui n'a pas quitté son pays est plein de préjugés »
(Carlo Goldoni, 1701-1793)*

Bruno De Lièvre
Université de Mons

A l'aube de la réforme de la formation de nos enseignants, plus que jamais, il faut leur accorder toute notre confiance. Ceux qui sont en place possèdent une expérience qu'il faut valoriser et ceux qui arrivent un enthousiasme sur lequel capitaliser. Tous ensemble, il faut œuvrer pour que cette quatrième année de formation initiale soit vraiment l'occasion d'un changement de paradigme. L'exigence est là de la part des institutions, de la part des parents et de la part des « formés » qu'ils soient élèves, étudiants ou apprenants. Le monde qui les entoure leur demande de gérer de multiples défis : ceux de la préservation de notre planète, ceux des métiers nouveaux qui voient le jour dans un univers numérique, ceux de l'alimentation et de la mobilité à repenser, etc.

Ces challenges sont autant d'opportunités de contribuer à la qualité de l'enseignement et de la formation. C'est aussi l'objectif que poursuivent les auteurs de ce numéro thématique qui traite des doxas enseignantes. Ces certitudes (parfois non fondées empiriquement) qui mènent à l'incertitude des pratiques (quelles méthodes efficaces adopter ? Comment évaluer au bénéfice de l'apprentissage du plus grand nombre ? etc.) et aux ébauches de réponse à leur apporter sont questionnées tout au long de six articles encadrés par une introduction de l'équipe rédactionnelle (Kahn, Delarue-Breton & Ferone) et une conclusion de Patrick Rayou.

Fondeville définit les doxas, leurs causes et conséquences d'un point de vue plus théorique. Antoniadis et Simonian positionnent ce questionnement au niveau des dispositifs e-learning. Viennent ensuite les analyses réalisées dans le cadre des Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages (RESEIDA) par Crinon et Ferone qui articulent expérience des enseignants et pratiques pédagogiques. Marlot, Toullec, Sayac et Pironom mettent au jour un système de croyance à géométrie variable à partir d'une typologie des conceptions sur le travail individuel et collectif des élèves. Bautier, Delarue-Breton et Crinon, révèlent que les discours des enseignants sont très affirmés (mais pas nécessairement valides) quand il y a une pression institutionnelle et sont plus empreints de doute lorsque leur expertise personnelle est importante. Kahn et Belsack mettent en évidence qu'une doxa fondamentale comme la conception linéaire de l'apprentissage constitue un obstacle à une pédagogie réellement différenciée.

A l'heure où la posture enseignante se doit d'être questionnée pour que la formation à venir soit la plus bénéfique possible pour l'ensemble des élèves, étudiants et apprenants, poursuivons ce chemin intellectuel vers une réflexivité efficace basée sur les faits et orientée vers l'avenir. Le futur de nos enfants s'inscrit dans une nécessité d'ouverture de l'esprit et d'une connaissance solide des réalités actuelles pour construire celles de demain, incertaines, nouvelles et hypothétiques. Ne négligeons ni les acquis indispensables d'aujourd'hui, ni les besoins (inconnus) de demain. S'enfermer dans des certitudes dogmatiques risque de nous mener dans l'impasse au contraire, comme toutes les histoires l'ont prouvé, des démarches réflexives, inclusives, dynamiques et innovantes.

Que ces écrits puissent vous inspirer et contribuer à l'élargissement de la palette des outils et méthodes à mettre en place dans l'enseignement en vue d'assurer le développement professionnel des enseignants à la hauteur des espérances de chacun.

Bonne lecture à toutes et à tous,

Pour la Revue Education & Formation,

Bruno De Lièvre

**Revue
Éducation & Formation**

**Les enseignants et leur métier :
entre doxas et incertitudes**

Introduction

Sabine Kahn*, **Catherine Delarue-Breton**** & **Georges Ferone*****,

*Université Libre de Bruxelles, CRSE (Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation)**
skahn@ulb.ac.be

*Université de Rouen Normandie, DY LIS (Dynamique du langage in situ), EA 7474***
catherine.delarue-breton@univ-rouen.fr

*Université Paris-Est, Créteil, UPEC, Laboratoire CIRCEFT-Escol, EA 4384****
Georges.Ferone@u-pec.fr

Introduction

L'étude des pratiques enseignantes a donné lieu à de nombreux travaux. Les plus anciens, et plus nombreux, relèvent d'une approche positiviste par laquelle il s'agit de repérer les effets des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves. Ce paradigme « processus-produit » est au fondement de nombreux travaux surtout en Amérique du Nord. En Europe, les recherches sur « l'effet maître » s'en sont inspirées. Il s'agit de mettre en relation les résultats scolaires des élèves avec les « pratiques pédagogiques » pour en repérer les caractéristiques, qui donnent des résultats en termes d'évaluation des élèves. Elles procèdent à partir de grilles d'observation et d'enregistrement des interactions de classe, de questionnaires, d'entretiens... (Bressoux, 1994). Des recherches comme celles de Bru (2002) en ont renouvelé le genre en procédant à des observations de pratiques enseignantes in situ. D'autres également ont donné lieu à des modalités originales de recueil des matériaux, comme le « carrousel de l'implication » qui mesure l'implication des élèves dans l'activité plutôt que leurs résultats à des tests (Genelot & Tupin, 2003), comme la mesure de « la distance à la performance attendue » (Maurice, 2008) qui montre que l'enseignant cale ses attentes sur les élèves médians... Sans nier leur apport, on peut en pointer les limites : elles tendent à présenter une version univoque d'une réalité hautement complexe d'autant plus que le contexte scolaire a changé. Ainsi, l'approche par compétences fait, depuis les années 2000, partie du cahier des charges des écoles et complexifie l'attendu des pratiques d'enseignement (Rey & al., 2003) et, sans que cela ne soit lié puisque l'approche par compétences n'a pas nécessairement percolé dans le monde scolaire (Verlinden, 2017), les inégalités scolaires sont en augmentation (CNETSCO, 2016).

Plus près de l'objet de ce dossier, les recherches sur la pensée des enseignants (« teacher thinking ») et sur leurs croyances ont connu une belle expansion. Dès les années 1980, elles ont tenté de comprendre « la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité et, par extension, sur la manière dont ils réfléchissent aux problèmes quotidiens liés à leur activité d'enseignement, sur la manière dont ils résolvent leurs problèmes, sur leur planification cognitive, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens. » (Tochon, 2000, 130) ; tandis que, en ce qui concerne les croyances, il s'est agi d'en comprendre aussi les fondements et les évolutions. Dans la francophonie, « teacher thinking » a aussi été traduit par « représentation » ou « réflexion » (Charlier, Donnay & Viau, 1993), « savoirs » et « conceptions » (Paquay, 2000), nous y reviendrons. Les méthodologies de recueils des matériaux traités par ces recherches sont variées (carnets de bord, rappels stimulés par des vidéos, questionnaires, verbalisations des enseignants pendant leur activité, discussions de groupes, entretiens, métaphores, cartes conceptuelles...). Elles ont permis de pointer les dilemmes rencontrés par les enseignants : quelle flexibilité dans la planification ? Viser l'excellence pour quelques uns ou la réussite de tous ? Donner la priorité à l'avancée du temps didactique ou à l'avancée des élèves ? Privilégier la réponse « correcte » ou la participation de tous ? La visée d'apprentissage ou la libre expression des élèves ? etc.

Ce numéro d'*Éducation & Formation* s'inscrit dans la suite de ces travaux, et vise à mieux comprendre la manière dont les enseignants, quand on les y invite, s'emparent (ou ne s'emparent pas) de ces dilemmes, et les conceptions, doxas ou représentations qui les sous-tendent.

Dans la note de synthèse rédigée sur les croyances des enseignants, Crahay et al. mentionnent que la littérature scientifique, qu'elle soit anglophone ou francophone, emploie toute une palette de termes, qui, bien que pourvus de définitions distinctes, sont peu aisément différenciables, voire se recoupent : *théories personnelles, perspectives, conceptions, préconceptions, théories implicites, perceptions, attitudes, dispositions* (Crahay et al., 2010, 86), termes auxquels nous pourrions ajouter *normes, valeurs, principes, doxas* etc. On retrouve cette palette de termes dans les articles de ce dossier, palette qui atteste aussi bien de la variété des cadres théoriques mobilisés (on parle plutôt de *représentations* en psychologie sociale, tandis que les didacticiens parlent davantage de *conceptions* ou *pré conceptions*, par exemple), que de la difficulté à saisir les valeurs, points de vues et autres pensées – hétérogènes et mouvantes – susceptibles de sous-tendre les pratiques pédagogiques, et/ou les discours qui les accompagnent.

Ainsi, si la majorité des articles du dossier qualifient de doxas les « croyances » des enseignants, un des articles recourt au seul terme de représentations.

La première partie de ce dossier, constituée de deux textes, présente des contributions qui cherchent à mieux comprendre les fonctions des doxas, croyances, représentations des enseignants, mais aussi leurs effets sur les pratiques.

Le texte de Bruno Fondeville, qui situe théoriquement la réflexion sur les doxas, cherche à mieux cerner les discours pédagogiques qui « entourent » les pratiques enseignantes, et propose l'idée que ces discours sont gouvernés par des principes pédagogiques s'inscrivant dans une conception des apprentissages plus ou moins inspirée du socioconstructivisme, mettant en avant la nécessité de « rendre les élèves acteurs de leurs

apprentissages », par exemple, ou celle de les faire « manipuler » pour apprendre. Ces principes ne sont pourtant pas toujours les plus favorables aux élèves les plus fragiles ; comment expliquer, dès lors, que ces discours soient récurrents ? Quelle est leur genèse ? Le recours à la notion de *doxa*, entendue à la suite de Pinto (2009) comme évidence, donc non discutée par les acteurs, mais convoquée cependant au sein de l'article pour problématiser les phénomènes de circulation et de transformation des savoirs, permet de montrer dans quelle mesure ces principes revêtent une fonction structurante – de simplification notamment – pour le travail enseignant, devenu aujourd'hui particulièrement complexe. L'exemple du cours magistral, conçu à l'origine pour favoriser le discours des élèves, mais connoté aujourd'hui négativement pour les enseignants qui valorisent le travail personnel et l'autonomie des apprenants, illustre clairement le cheminement des prescriptions génériques, et les impensés pédagogiques qu'elles impliquent.

Dans le même esprit, le texte d'André Simoniadis et de Stéphane Simonian met en évidence le rôle de la connotation négative de la formation à distance dans les difficultés éprouvées par des enseignants d'une Haute École de Travail Social suisse pour transférer une partie de leurs enseignements en présence sur une plateforme *Moodle*, et non celui de l'utilisabilité de la plateforme ou de difficultés liées à l'activité tutorale elle-même. Les auteurs montrent que dans le domaine de la formation au travail social, les représentations sociales des acteurs, entendues à la suite de Moscovici (1961) comme système de valeurs et de pratiques concernant certaines dimensions du milieu social, varient peu entre les différentes catégories de sujets (professeurs titulaires vs assistants, plus âgés vs plus jeunes), et impliquent fortement la dimension de la proximité avec les étudiants, proximité susceptible d'être compromise en formation à distance. La mise au jour de telles représentations sociales invite les auteurs à considérer que ces représentations partagées, qui semblent faire obstacle au tutorat à distance, pourraient être au contraire considérées comme une « base solide à partir de laquelle favoriser l'accessibilité de la modalité à distance ». Ce point de vue s'inscrit dans un ensemble d'études concernant la dimension hédonique des technologies (Mahlke, 2008), impliquant des valeurs culturelles, subjectives et plus largement symboliques, susceptibles d'être à l'origine de normes professionnelles en mouvement.

La seconde partie de l'ouvrage présente les résultats d'une enquête menée dans le cadre du réseau RESEIDA¹. À l'issue d'une série de travaux ayant mis en évidence certains facteurs susceptibles d'expliquer la production des inégalités d'apprentissage, à l'échelle du dispositif pédagogique ou didactique, ou encore des modes de présentation et de régulation des situations d'apprentissage (voir notamment Rochex & Crinon, 2011, Bautier & Rayou, 2011, Delarue-Breton, 2012), les chercheurs du réseau ont constaté de nombreuses récurrences dans les pratiques enseignantes malgré la diversité des lieux d'observation (Alsace, Midi-Pyrénées, Auvergne et Ile de France). Certains modes de faire semblaient partagés par l'ensemble des enseignants du Premier Degré (école fondamentale) ainsi que certains discours qui paraissaient tenir de la *doxa* (pour une définition voir ici même l'article de Bruno Fondeville). L'équipe de l'axe 4 de Reseida (Circulation des savoirs, entre recherche, formation et exercice professionnel) a ainsi mis en place une enquête sur les savoirs, les conceptions et les normes professionnelles, afin d'évaluer dans quelle mesure les enseignants partagent des conceptions du métier et des discours qui justifient des pratiques susceptibles, pour certaines d'entre elles, de créer ou renforcer les inégalités scolaires.

Il s'est agi dans un premier temps d'étudier, dans une approche quantitative, les *doxas* pédagogiques en circulation chez les enseignants. Un questionnaire proposant des situations d'enseignement ordinaires ainsi que des propositions de conduites associées à des justifications (plus ou moins "doxiques") a été élaboré et proposé à cent vingt-huit enseignants. Les réponses proposées pour chaque cas correspondaient à un éventail de conduites susceptibles de représenter des manières de faire que l'on peut retrouver dans les classes.

En effet, si enseigner, c'est faire des choix face à des dilemmes professionnels (Tardif & Lessard, 1999 ; Wanlin & Crahay, 2012), mobiliser des opérations ordinaires de jugement et de raisonnement pratiques et produire des compromis et coordonner des actions (Boltanski et Thévenot, 1991), il a été jugé nécessaire d'amener les enseignants à justifier des conduites (des manières de faire) face à des situations qui appellent des arbitrages (dont les réponses ne vont pas de soi).

Très vite, il est cependant apparu qu'il n'était pas possible de catégoriser a priori ces propositions selon des *doxas* pédagogiques ou didactiques univoques, indépendamment des justifications que peuvent y apporter les sujets de l'enquête. Un espace a donc été ajouté au questionnaire, permettant de justifier librement le choix retenu par le répondant.

¹ Le réseau RE.S.E.I.D.A (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) a été créé en 2001 à l'initiative d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex (Escol). Il regroupe plusieurs laboratoires de sciences de l'éducation.

Les données recueillies ont fait l'objet d'analyses quantitatives et qualitatives, avec pour objectifs de mieux comprendre les discours produits dans la sphère professionnelle et de saisir d'éventuelles récurrences susceptibles de nourrir des pratiques scolaires génératrices d'inégalités.

Quatre articles résultent de cette enquête. L'article de Crinon et Ferone présente les objectifs et la méthodologie de l'enquête quantitative. L'objet est d'explorer les conceptions des enseignants du primaire et de repérer celles qui font consensus ou au contraire celles qui apparaissent clivantes, celles qui semblent stables ou qui dépendent du contexte d'enseignement, celles enfin qui semblent propres à un segment de la profession qui partage des caractéristiques communes (expérience d'enseignement, public, fonction particulière).

Crinon et Ferone confirment que plusieurs conceptions apparaissent partagées : la nécessité de faire « émerger les savoirs » par les élèves eux-mêmes, dans les réponses aux questions qui leur sont posées notamment, la participation de tous les élèves, requise lors des différentes activités proposées, et les bienfaits de la différenciation pédagogique. Toutefois, les auteurs montrent que cet apparent consensus cache en réalité des conceptions parfois très différentes notamment sur deux points : le rôle du maître plus ou moins affirmé dans la construction du savoir, et la dimension collective ou individuelle du travail en classe : l'enseignant doit-il privilégier la compréhension collective des situations ou le travail individuel de chaque élève ? Certaines caractéristiques du métier, en particulier les années d'expérience, la fonction de formateur et le fait d'enseigner en maternelle, semblent produire un système articulé de conceptions spécifiques chez les enseignants.

Marlot, Toullec, Sayac et Pironom proposent ensuite une typologie des conceptions sur le travail individuel et collectif des élèves. Elles avancent l'idée que plutôt que de s'inscrire dans des doxas à proprement parler, qui traverseraient l'ensemble du métier, les enseignants s'inscrivent dans un système de croyances qui varie en fonction des types d'élèves tels qu'ils se les représentent, et qui déterminent alors leurs stratégies d'enseignement. Pour les auteures, ce système de croyances à géométrie variable aurait des effets sur la construction des inégalités scolaires.

Bautier, Delarue-Breton et Crinon, à partir des justifications ouvertes proposées par les répondants à l'enquête par questionnaire, analysent les discours des enseignants sur l'école et sur les pratiques de classe, selon une approche qui tente de tenir ensemble dimensions inter et intra discursives. Ils mettent au jour d'une part le fait que lorsque les enseignants semblent massivement choisir un type de réponse, les logiques qui sous-tendent ces réponses identiques sont en réalité fort hétérogènes. D'autre part, ils suggèrent que les discours d'enseignants dont les modalités discursives semblent les plus affirmées traduisent paradoxalement un rapport au métier moins assuré qu'il n'y paraît, et qui semble principalement organisé autour de la prescription institutionnelle ; à l'opposé, les discours qui expriment le doute semblent davantage fondés sur des connaissances sur le métier.

Un autre principe organisateur du discours est mis en évidence dans cette analyse, il est relatif au rôle du maître dans la construction du savoir : soit le métier est centré sur l'enseignant et sur les savoirs, soit la logique de métier place l'élève au centre. Les auteurs remarquent que les enseignants qui affirment l'importance du rôle du maître s'obligent à justifier leur position en démontrant leurs compétences professionnelles relatives à l'analyse réflexive des situations. A l'inverse, les enseignants qui placent l'élève au centre ne ressentent pas cette nécessité, sans doute parce que cette conception est aujourd'hui dominante dans le monde scolaire et l'environnement social de l'école.

L'article de Kahn et Belsack croise analyse quantitative et analyse qualitative en mettant en rapport les positionnements d'enseignants belges sur les trois réponses possibles d'un cas et leurs justifications sur le thème de la pédagogie différenciée. Les auteures montrent que la majorité des enseignants considère que le traitement des difficultés scolaires doit s'opérer à partir de groupes de niveau / de besoin, groupes mis en place soit pendant le déroulement de la séance, soit à l'issue de la séance sous forme de remédiation. L'article met en évidence une conception qui semble partagée par l'ensemble des répondants, à l'exception de deux d'entre eux : celle d'un processus d'enseignement-apprentissage linéaire pour lequel chaque nouvel apprentissage est strictement dépendant des « bases » précédemment construites. Cette conception linéaire de l'apprentissage semble être, pour les auteures, une doxa fondamentale, qui sous-tend la conception de l'élève, de l'apprentissage, de la difficulté scolaire. Elle constitue un obstacle à une pédagogie différenciée ancrée dans le processus d'enseignement-apprentissage : pensée à priori et axée dans une tentative de compréhension de ce qui peut se jouer pour des élèves dans la rencontre avec un nouveau savoir (Kahn, 2010).

Références Bibliographiques

Bautier, É. & Rayou, P. (2011). *Les inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Becker, H. (2009). *Le travail sociologique*. Frigbourg : Éditions Saint-Paul.

- Boltanski, L. & Thevenot, L. (1991). *De la justification, les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, vol. 108, n°1, 91-137.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, vol. 138, n°1, 63-73.
- Donnay, J., Charlier, E. & Viau, R. (1993). La planification de l'enseignement : Deux approches, deux visions ? Viau, R. (ed.). Sherbrooke : Editions du CRP – faculté d'Education – Université de Sherbrooke, 11-46.
- CNESCO, (2016). Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Dossier de synthèse, Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, I., & Laduron I. (2010). Fonction, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, vol. 172, 85-129.
- Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain : Academia-L'Harmattan.
- Genelot, S. & Tupin, F. (2003). Dynamiques de classe et efficacité scolaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol.10, n° 1, 109-130.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*, Bruxelles : De Boeck.
- Mahlke, S. (2008). *User experience of interaction with technical systems*. Saarbrücken : VDM.
- Maurice, J.-J. (2008). La Distance à la performance attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. *Revue française de pédagogie*, vol. 162, 67-79.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continuée in Carlier, G. Renard, J.-P. et Paquay, L. *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles : De Boeck.
- Pinto, L. (2009). *Le café du commerce des penseurs. À propos de la doxa intellectuelle*. Paris : Éditions du croquant.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S., (2006). Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation, Bruxelles : De Boeck.
- Rochex, J-Y., Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université de Laval.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, vol. 133, 129-157.
- Verlinden, D. (2017). *Enseigner et évaluer des compétences : représentations et pratiques déclarées des enseignants de 6ème année primaire ; performances des élèves quinze ans après*. Mémoire de Master. Université Libre de Bruxelles.
- Wanlin, P. & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46.

Genèse et fonctions des doxas pédagogiques

Bruno Fondeville

*UMR EFTS - Université de Toulouse 2 Jean Jaurès
ESPE, 56 avenue de l'URSS
31000 Toulouse
bruno.fondeville@univ-tlse2.fr*

RÉSUMÉ. La connaissance sociologique et didactique des modes de production des inégalités scolaires interroge les fondements des doxas pédagogiques qui entourent les pratiques d'enseignement à l'école primaire. Cet article présente des éléments de réflexion théorique susceptibles d'expliquer la genèse et les fonctions de ces doxas. Il montre que la sociologie des sciences et la sociologie de la vulgarisation scientifique offrent des cadres théoriques explicatifs intéressants pour comprendre les processus de circulation et de transformation des savoirs en doxas.

MOTS-CLÉS : inégalité sociale - formation des enseignants – scolarisation - sociologie de l'éducation

1. De la problématique des inégalités scolaires à un questionnement sur les discours professionnels qui entourent les pratiques d'enseignement

Depuis maintenant quelques années, dans la lignée de la sociologie de Bourdieu et Passeron (1970) et de Bernstein (2007/1996 ; 2007/1975), la recherche française en éducation sur les inégalités scolaires met en évidence le rôle des pratiques d'enseignement dans la production des difficultés d'apprentissage qui touchent plus particulièrement les enfants issus de milieux populaires (Bautier & Rochex, 1997 ; Bautier & Rayou, 2009 ; Bonnéry, 2007). Elle souligne aussi que ces pratiques se soutiennent assez fréquemment de discours professionnels en apparence progressistes. C'est ainsi au nom de la réussite de tous les élèves et de la prise en compte des plus faibles d'entre eux que certains enseignants de l'école primaire justifient leurs pratiques d'enseignement et revendiquent leur adhésion à une idéologie moderniste et constructiviste (Pelgrims & Cèbe, 2010 ; Marlot & Toullec-Théry, 2011 ; Rochex & Crinon, 2011). Ces discours peuvent prendre la forme de prescriptions générales du type : rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, donner du sens aux savoirs appris, faire manipuler les élèves, les motiver en proposant des situations ludiques et des supports authentiques.

Ces travaux relèvent essentiellement de méthodologies qualitatives : ils ne permettent donc pas à eux seuls de tirer des enseignements sur le poids de ces prescriptions dans la sphère professionnelle des professeurs des écoles. Cependant, ils sont relativement concordants avec les résultats d'autres recherches sur les prescriptions valorisées par les enseignants et sur leurs croyances, qu'ils soient débutants ou expérimentés (Daguzon, 2009 ; Vause, 2010 ; Zakaria, 2012). Ces recherches montrent en effet que les discours qui entourent les pratiques d'enseignement convoquent, sans s'y réduire, des principes pédagogiques inspirés d'une vision moderniste de l'éducation et d'une conception socio-constructiviste des apprentissages. Aussi, à défaut de bénéficier d'études quantitatives qui permettraient d'établir une cartographie précise des croyances des professeurs des écoles, nous nous appuyons sur les recherches qualitatives précédemment citées pour postuler l'existence d'une affiliation non exclusive mais significative des discours professionnels contemporains à cette vision de l'éducation et conception des apprentissages.

Ce postulat est donc à la source de notre questionnement sur les discours professionnels qui entourent les pratiques des enseignants. Comment expliquer la genèse et la prégnance de discours justifiant des pratiques qui semblent peu favorables aux publics les moins familiarisés avec la forme scolaire ?

Nous expliquerons dans un premier temps en quoi la notion de doxa est intéressante pour caractériser le type de discours professionnels qui nous intéresse ici. Nous présenterons ensuite, avec l'appui de la sociologie des sciences, un cadre de problématisation de la circulation et de la transformation des savoirs susceptible de rendre compte de la genèse et des fonctions des doxas pédagogiques. Nous montrerons, à partir de ce cadrage, que la dogmatisation des savoirs scientifiques peut être appréhendée comme une modalité particulière des processus de circulation/transformation qui rend compte de la manière dont les doxas peuvent se trouver soutenues, voire se développer, dans les espaces de formation ou dans la production des prescriptions adressées aux enseignants.

2. Définition et illustration de la notion de doxa pédagogique

Lorsque les enseignants de l'école primaire sont amenés à justifier les pratiques d'enseignement qu'ils mettent en œuvre, il n'est pas rare qu'ils mobilisent des principes pédagogiques inspirés d'une pensée pédagogique puerocentrée. Les prescriptions générales citées en introduction peuvent être lues comme des expressions significatives de ces principes : rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, donner du sens aux savoirs appris, faire manipuler les élèves, les motiver en proposant des situations et des supports ludiques. Ces prescriptions présentent un caractère conventionnel et normatif. Par conventionnel et normatif, nous entendons désigner le fait qu'elles sont le véhicule de principes qui relèvent d'une évidence partagée alors même que leur efficacité est loin d'être prouvée.

C'est pour désigner cet ensemble de caractéristiques que la notion de doxa nous a paru utile. Nous empruntons la définition qu'en propose Pinto à partir de ses travaux sur la doxa intellectuelle (Pinto, 2009). « La doxa est moins un système de thèses qu'un fond d'évidences trop évidentes pour être posées et trop anonyme pour avoir un auteur. Dans la mesure où elle enveloppe une grande part d'impensé et d'indiscuté, elle doit être distinguée de l'idéologie entendue comme le produit d'un travail d'explicitation et de systématisation » indique le sociologue (p.8). Deux aspects retiennent notre attention.

Le premier tient à la distinction opérée par l'auteur entre doxa et idéologie. En effet, au regard de notre objet de recherche, il nous paraît très important de relever qu'une même formule (donner du sens aux apprentissages par exemple) peut être considérée très différemment selon qu'elle s'inscrit de manière consciente et réfléchie dans une idéologie donnée ou si elle se présente comme une évidence non rattachée à un système. Le fait que des idéologies éducatives puissent servir de régulateurs à des entreprises pédagogiques et structurer des conduites individuelles

est un fait qui ne se recoupe pas, selon nous, avec le fait que ces mêmes idéologies puissent agir de manière plus diffuse, sous la forme de principes pédagogiques désincarnés.

Le second aspect qui nous intéresse dans cette définition concerne la « grande part d'impensé et d'indiscuté » qu'enveloppe la doxa. En effet, le problème posé par la circulation des doxas dans une sphère professionnelle ne réside pas en soi dans le fait qu'elle légitime, justifie ou oriente des pratiques sociales : on peut en effet penser que dans toute sphère professionnelle, les doxas constituent des condensés de significations socialement utiles et historiquement constitués pour justifier des pratiques et établir des compromis entre acteurs. Le problème réside plutôt dans le fait que les impensés véhiculés par les doxas peuvent gêner la compréhension d'une partie de ces pratiques sociales et de leurs effets.

Pour illustrer l'intérêt que revêt le recours à cette notion, nous proposons de nous arrêter sur un exemple de doxa pédagogique opposant la figure de l'élève actif à la figure de l'élève passif. Cette opposition conduit généralement les professeurs des écoles, et parfois les formateurs d'enseignants, à porter un jugement critique sur le cours magistral qui, par opposition aux dispositifs pédagogiques valorisant l'initiative et l'autonomie de l'élève, réduirait celui-ci à une position dite passive peu propice aux apprentissages. Notre propos n'est pas ici de juger le bien-fondé de cette opposition, mais de constater sa présence dans la sphère professionnelle des enseignants de l'école primaire, et de s'interroger sur les impensés qu'une doxa de ce type peut véhiculer à propos du discours instructeur (Bernstein, 2007/1996 ; Bautier, 2009), de sa place dans une séquence d'enseignement et de sa fonction dans les apprentissages scolaires, notamment auprès des élèves les plus fragiles.

Un détour par les analyses de l'historienne Annie Bruter (2008, 2010) sur l'introduction du cours magistral à l'école primaire peut nous aider à comprendre ce phénomène d'atrophie de la réflexion professionnelle sur le discours instructeur. Il faut pour cela revenir à la distinction initiale, opérée dès le Moyen-âge, entre le cours et la classe, distinction qui implique des pratiques d'enseignement très différentes : « dans le cours, le professeur parcourt de façon systématique un domaine déterminé du savoir par une suite de leçons orales » souligne Bruter (2010, p.243). Cette manière d'envisager les pratiques d'enseignement ne se confond pas avec la figure du maître répétiteur qui, « quand il fait classe, [...] explique un texte et surtout fait réciter les leçons et corrige les exercices faits pendant l'étude » (Bruter, 2010, p.243).

La diffusion de la pratique du cours dans le primaire, le passage de la classe au cours, s'explique pour des raisons à la fois économique (la manière la plus économique de transmettre des connaissances est en effet d'en faire un exposé oral), politique (la pratique du cours permet d'exercer un contrôle sur l'enseignant, au travers de la leçon donnée) mais aussi pédagogique. En effet, la leçon orale est alors loin d'être considérée comme le vecteur d'une conception de l'enseignement peu soucieuse de l'élève. Lorsqu'elle s'introduit puis se développe à l'école élémentaire sous la troisième République, on prescrit au contraire aux enseignants de susciter les questions des élèves (ce sera la norme de la « leçon des choses ») souligne Bruter. La leçon orale est alors jugée comme une pratique progressiste par rapport à la figure du maître répétiteur où l'enseignement se résume à la simple lecture commentée d'un manuel à apprendre ensuite par cœur. En privilégiant la parole du maître, en l'incitant à entretenir avec ses élèves « un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées », pour reprendre les termes des instructions officielles de 1882 (citées par Bruter, 2010, p.247), la leçon orale s'oppose au cours dicté, et trouvent dans l'élève, dans son activité, dans la nécessité d'éveiller sa curiosité, son principal moteur.

Cette vision moderniste du cours magistral, soucieuse de l'élève et de sa compréhension des choses, dans son opposition avec la figure du maître répétiteur, fera l'objet de critiques virulentes de la part du philosophe Alain qui, dans ses *Propos sur l'éducation* de 1932, la dénoncera en ces termes : « Si l'instituteur, sous l'œil du pédagogue délégué, occupait ainsi une heure à faire écrire, et plus d'une fois, les mots usuels et les exemples simples, comme il doit, le pédagogue jugerait que le métier d'instituteur est un peu trop facile. Ainsi subsistent les niaises leçons d'histoire et de morale, et les leçons de choses, encore plus niaises, devant des enfants qui ignorent le sens des mots » (cité par Bruter).

Cet exemple, au travers du renversement des significations associées au cours magistral, et de sa connotation désormais négative, illustre bien l'intérêt que revêt la notion de doxa pour problématiser les prescriptions génériques qui circulent dans le champ de l'enseignement scolaire, au niveau de l'école primaire, et les impensés pédagogiques qui les accompagnent. Il reste à rendre compte de la genèse et des fonctions des doxas pédagogiques dans une sphère professionnelle dont la particularité est d'être adossée, par l'intermédiaire de la formation, à des savoirs scientifiques.

3. Les savoirs scientifiques comme outils d'émancipation et de professionnalisation

Reprenant la distinction devenue classique entre savoirs théoriques et savoirs d'action (Barbier, 1996), la recherche sur les processus de professionnalisation des enseignants met en évidence le caractère hétérogène et

parfois conflictuel des ressources à partir desquelles les enseignants agissent et réfléchissent leurs pratiques, notamment dans les espaces de formation (Donnay & Bru, 2002 ; Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008). Dans cette perspective, le sens commun et les représentations ancrées dans les socialisations primaire et secondaire sont souvent identifiés comme une source de savoirs positionnée dans un rapport de conflictualité, voire de résistance, avec les savoirs tirés des sciences sociales et humaines sur les processus d'enseignement et d'apprentissage (Vause, 2009 ; Paquay, 2012). Les savoirs scientifiques se voient eux attribuer des fonctions plutôt positives : ils contribueraient à la formation d'un enseignant réflexif et autonome, capable de résoudre les problèmes complexes auxquels il doit faire face (Paquay, 2012) et de venir à bout des préconceptions des étudiants (Raymond, 2006). Les travaux plus anciens de Mugny et Carugatti (1985) allaient dans une direction similaire, en montrant qu'un déficit dans la connaissance scientifique permettait le développement de l'adhésion des enseignants aux théories des inégalités naturelles.

Aujourd'hui, les enjeux posés par la prise en charge de la formation des enseignants par l'université dans une visée de professionnalisation contribuent sans doute au développement d'une conception émancipatrice des savoirs scientifiques (Étienne et al., 2009). Il n'est pas question ici de contester l'intérêt que revêt ce type de savoirs dans un processus de formation : le fait qu'ils contribuent au développement d'une réflexivité sur la pratique, et sans doute à donner plus de pouvoir aux enseignants sur leur propre exercice professionnel, nous semble faire l'objet d'un consensus dans la communauté scientifique quant aux fonctions potentielles des savoirs scientifiques. Nous voudrions plutôt discuter des conséquences de cette conception émancipatrice sur la manière d'envisager les rapports de conflictualité entre les savoirs et les sources des difficultés professionnelles. Car dans cette perspective, ces difficultés peuvent alors être attribuées à un problème de diffusion et d'appropriation des savoirs issus de la recherche. Et l'identification de ce problème peut parfois s'accompagner d'une critique virulente du caractère jugé trop opaque des savoirs scientifiques, du fait de leurs propres normes de production, en ce qu'il rend ces derniers difficilement mobilisables pour l'action (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p.40 ; Tardif & Zourhal, 2005). Dans cette perspective, il suffirait donc d'améliorer la communication entre les deux sphères, scientifique et professionnelle, pour lever les obstacles à une circulation réussie des savoirs. Il faudrait pour cela valoriser l'activité de reformulation des savoirs scientifiques par rapport à des enjeux praxéologiques. La question des savoirs mobilisables à des fins d'action devient alors une question essentielle.

Cette approche soulève des questions qui nous semblent être tout à fait légitimes sur la place et la fonction des savoirs scientifiques dans un processus de formation et de professionnalisation. Elle ne suffit cependant pas à rendre compte des processus par lesquels se forment et se développent les doxas pédagogiques. Elle pose en effet deux problèmes étroitement liés.

Le premier se réfère à une vision inégale de ces deux sources de savoirs. En effet, les savoirs tirés du sens commun sont souvent considérés comme des ressources gorgées d'options idéologiques discutables, on considère alors qu'ils constituent un obstacle au développement de la professionnalité ou de pratiques innovantes. À l'inverse, les savoirs issus des sciences humaines et sociales sont identifiés comme des outils susceptibles d'affranchir les enseignants de leurs préconceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et de développer la réflexivité nécessaire à leur professionnalisation. Or, si nous pensons qu'il est important de caractériser les différents savoirs comme relevant de pratiques sociales distinctes, nous pensons aussi que les savoirs scientifiques constitutifs des ressources utilisées par les enseignants pour enseigner n'échappent pas aux options idéologiques. Quand elle se prive de la possibilité d'appréhender ce problème, il nous semble que la recherche se prive aussi d'un élément de compréhension de la manière dont des savoirs scientifiques peuvent paradoxalement consolider, voire générer des doxas pédagogiques. Au-delà, cette vision surplombante du savoir scientifique sur la pratique sociale nous semble discutable sur un plan épistémologique.

Le second problème peut s'envisager comme une conséquence du premier : en se focalisant sur un problème de communication, il nous semble que cette approche risque de réduire les questions à des aspects techniques et énonciatifs, et de minimiser ainsi les déformations qui se jouent dans la traduction de ces savoirs pour les rendre accessibles à des professionnels, déformations qui peuvent dénaturer considérablement les savoirs initiaux, notamment au regard des contraintes inhérentes à l'exercice professionnel.

Aussi, pour rendre compte des processus de transformation à l'œuvre, nous emprunterons une autre voie. Nous soutiendrons que la compréhension des doxas pédagogiques mérite d'être située dans une problématique de la circulation et de la transformation des savoirs. L'étude de ces processus devrait en effet nous permettre de décrire les modalités par lesquelles les idéologies éducatives se diffusent dans la sphère professionnelle, s'articulent à des savoirs scientifiques et/ou professionnels, valorisent certaines normes au détriment d'autres normes ou modèles pédagogiques et/ou didactiques et se transforment en des principes pédagogiques structurants.

4. Les contours d'une problématisation de la circulation et transformation des savoirs

La problématique de la circulation et de la transformation des savoirs telle qu'elle a été élaborée dans la champ de la recherche en éducation au début des années 2000 (Derouet, 2002 ; Rayou, 2002) mérite notre attention. Les critiques qui ont été formulées par ces chercheurs à l'égard de la manière dominante de penser la diffusion de la recherche en éducation sont de deux ordres qui, chacun à leur manière, pointent les dérives d'une logique applicationniste : d'une part, les notions de transfert et de valorisation des résultats de la recherche dans le champ éducatif et dans la sphère professionnelle des enseignants, en réduisant le problème à des questions d'application ou d'opérationnalisation, ne permettent pas de concevoir les distorsions importantes que subissent les savoirs au cours de ce transfert ; d'autre part, du fait qu'elle repose sur le postulat d'une circulation descendante des savoirs, cette logique empêche de considérer la manière dont les savoirs d'action et d'expérience circulent eux aussi dans la sphère scientifique.

Pour soutenir une autre perspective, ces chercheurs vont puiser de nouveaux repères dans la sociologie des sciences qui offre un cadre d'analyse heuristique des transformations qui affectent les savoirs lors de leur diffusion et de leur circulation. Deux notions nous intéressent plus particulièrement.

En référence aux apports de Latour et Woolgars (1979/2006) et de Callon (1986) sur les processus de traduction visant à rendre compte de ces transformations, Derouet (2002) reprend à Martinand la notion de reproblématisation. Il s'agit de décrire les transformations des savoirs à la lumière des enjeux propres à un milieu donné. Ces enjeux, qu'ils soient professionnels ou politiques, constituent en effet le terrain à partir desquels les savoirs vont se transformer pour mieux s'inscrire dans les problématiques culturelles qui sont propres au milieu considéré : « un savoir est construit dans une sphère en fonction des enjeux de cette sphère. Pour faire sens dans une autre sphère il doit être partiellement déconstruit et reconstruit en fonction des enjeux du nouveau contexte » précise Derouet (2002, p.15). Dans cette perspective, l'infidélité « n'est pas un défaut mais une exigence fonctionnelle » indique également le sociologue (p.14).

La notion de traduction/reproblématisation est mise en perspective avec une seconde notion, celle d'intéressement. Celle-ci vise en effet à caractériser les spécificités des espaces à partir desquels les individus de différents groupes vont s'intéresser à des savoirs particuliers, par exemple au regard des questions professionnelles ou éthiques qui se posent à eux. Dans une logique d'action politique, l'analyse de ces intérêts peut ainsi conduire les décideurs à développer des stratégies d'enrôlement adaptées afin de rendre possible la traduction et la reproblématisation des savoirs. De fait, un savoir donné est susceptible de prendre des significations différentes selon les intérêts des différents groupes considérés. Ce sont en effet ces espaces d'intéressement qui vont en partie gouverner les processus de traduction/problématizations et, en dernier recours, expliquer les réussites et les échecs de la diffusion des savoirs.

L'intérêt de cette manière de problématiser la circulation des savoirs réside selon nous dans les possibilités nouvelles de compréhension qu'elle offre des processus de transformation et de sélection qui s'opèrent lors de la diffusion de savoirs scientifiques auprès des enseignants. La notion d'intéressement tout particulièrement nous semble pouvoir orienter une partie de la réflexion sur les caractéristiques de l'exercice professionnel.

Ainsi, à la question, qu'est-ce qui gouverne la transformation des savoirs ? nous proposons de répondre, sous la forme d'une hypothèse de travail, que ce sont en partie les enjeux professionnels propres au milieu des enseignants et constitutifs de l'espace à partir duquel ils vont s'intéresser à certains savoirs pour rattacher leurs pratiques à des valeurs structurantes, les rendre opérationnelles, acceptables socialement et légitimes aux yeux de leur hiérarchie et de leurs pairs. Ainsi, si on peut bien évidemment caractériser ces enjeux professionnels en premier lieu au regard de la contrainte inhérente à l'action avec laquelle les enseignants doivent composer, ils ne se réduisent pas pour autant à cette dernière. Nous pensons en effet que les valeurs éducatives auxquelles adhèrent les acteurs, les options pédagogiques susceptibles d'être socialement valorisées, les contraintes institutionnelles (respecter et tenir le programme par exemple) et diverses nécessités sociales (s'entendre avec les familles, se faire respecter des élèves, se faire apprécier de ses collègues) constituent autant d'éléments constitutifs des enjeux professionnels à partir desquels vont s'opérer les transformations de certains savoirs en des formules prescriptives génériques et, in fine, expliquer le succès et l'effacement de certaines d'entre elles.

L'analyse de Rey (2002) sur les usages de la notion scientifique de conflit socio-cognitif dans la sphère professionnelle témoigne de la pertinence de l'appareillage conceptuel tiré de la sociologie des sciences pour saisir les phénomènes de circulation et de transformation des savoirs. Elle nous semble aussi pouvoir donner corps à notre hypothèse de travail. Pour le comprendre, deux points sont à considérer.

Le premier concerne les enjeux pédagogiques à partir desquels s'opèrent les transformations de la notion. Par exemple, dans l'étude de Doise et Mugny, le bénéfice cognitif de la situation expérimentale est pour un seul enfant. Or, ce résultat, remarque Rey, est inacceptable pédagogiquement : comment justifier une situation d'apprentissage

collective qui serait bénéfique pour un seul élève ? On va alors faire subir une déformation majeure à la notion par un processus de surgénéralisation : dans les situations pédagogiques mettant en présence plusieurs protagonistes, tous les enfants tirent un bénéfice des échanges. Par ailleurs, il s'agit, par cette notion, de justifier le travail en petits groupes, travail qui ne correspond pas aux conditions expérimentales mises au point par Doise et Mugny, et de surgénéraliser là encore la portée de ces travaux sur des terrains non explorés en tant que tels par les deux chercheurs : la confrontation d'opinions différentes susciterait des conflits socio-cognitifs et serait ainsi à la source de développement cognitif. On le voit : les enjeux pragmatiques déforment considérablement les énoncés scientifiques initiaux.

Le second point concerne les conditions idéologiques et socio-historiques qui rendent possibles le succès de cette notion, dès le milieu des années 80, auprès des enseignants de l'école primaire. Rey (2002) attire en effet l'attention sur le fait que l'intéressement a été rendu possible sur la base d'un contexte idéologique et pédagogique particulier, inscrivant la valorisation de l'activité autonome des élèves et des travaux en petits groupes dans un mouvement anti-autoritaire qui rejette la figure magistrale de l'enseignant. Par ailleurs, il note que le processus de massification de l'enseignement, en posant le problème de l'hétérogénéité des élèves comme une question centrale relevant de la pédagogie, a sans doute contribué au succès de cette notion et de son pouvoir justificatif sur un plan pédagogique.

Au bout du compte, la traduction pédagogique de la notion se réalise sous la forme de deux maximes opératoires : la confrontation d'opinions est source d'apprentissage ; les inégalités de niveau sont sources d'apprentissage. Elle témoigne ainsi d'une transformation spectaculaire de la notion.

5. L'hypothèse d'un lien fonctionnel entre doxa et pratique

Au-delà, ces éclairages ouvrent un espace de réflexion sur la nature du lien qui se tisse entre les doxas pédagogiques et les pratiques sociales. On peut en effet considérer que cet espace d'intéressement, que nous avons proposé d'approcher avec le terme d'enjeux professionnels et d'illustrer avec la notion de conflit socio-cognitif, peut s'appréhender par une approche fonctionnelle : si certaines formules prescriptives et certains principes pédagogiques se maintiennent et se développent dans la sphère professionnelle, c'est sans doute parce qu'ils y exercent des fonctions structurantes. On pourrait par exemple interroger la fonction identitaire de ces discours au sein d'un collectif professionnel. On peut aussi se demander, avec Bautier et Rayou (2009), si le succès de ces formulations ne tient pas dans leur pouvoir de simplification et de mise en ordre d'une réalité particulièrement complexe, qui voit souvent des logiques contradictoires se télescoper, ne serait-ce qu'au niveau des curriculums et des injonctions institutionnelles (Laparra, 2011). L'étude de cette fonction de réduction de la complexité nous semble intéressante à conduire, non seulement parce qu'elle permettrait d'expliquer la prégnance de certaines doxas, devenues organisatrices des significations des pratiques scolaires, mais aussi parce qu'elle pourrait rendre compte d'une dimension de transformation des savoirs en des formules simplifiées, voire doxiques. Cette manière d'envisager les transformations, par le biais d'une fonction de réduction de la complexité, pourrait actualiser les travaux anciens de Jackson (1968, cité par Crahay, 2002, p.118). En effet, pour faire face à la complexité de la réalité, des situations dans lesquelles agissent les enseignants, Jackson identifiait comme une nécessité fonctionnelle le recours de ces derniers à un dispositif de pensée simplifié. Les composants de ce dispositif sont les suivants : une conception simplifiée des liens de causalité ; une compréhension intuitive, plus que rationnelle, des événements qui se déroulent en classe ; une orientation d'esprit marquée par des opinions tranchées lorsque s'offre une diversité de stratégies éducatives ; un rétrécissement de la signification des termes abstraits lors du passage à la pratique. Ainsi, en opérant des raccourcis et en s'étayant sur des idées éducatives consensuelles, les doxas joueraient une fonction de réduction de la complexité.

Travailler à la définition et la différenciation de ces fonctions sociales nous semble incontournable pour expliquer la prégnance de ces doxas.

6. L'éclairage de la sociologie de la vulgarisation scientifique

Nous venons de voir, avec les notions de traduction et d'intéressement, que les questions posées par la circulation et la transformation des savoirs ne se réduisent pas à un problème de communication. La nécessaire reproblématisation des savoirs à la lumière des questions propres à la communauté des enseignants conduit à des transformations en profondeur de ces savoirs. En situant notre réflexion du point de vue des enjeux professionnels, nous avons ainsi proposé des pistes d'analyse susceptibles de rendre compte du passage d'une notion scientifique à une maxime opératoire. Et en avançant l'hypothèse d'un lien fonctionnel entre pratique sociale et maxime opératoire, nous avons tenté de définir les contours de la fonction de simplification de la complexité que pourrait exercer ce type de formulations prescriptives. Cette approche fonctionnelle du problème ouvre ainsi des réflexions intéressantes non seulement pour expliquer une partie de la genèse de ces formulations simplifiées, comme nous

l'avons vu avec les travaux de Jackson, mais aussi pour rendre compte de la stabilité et du succès de certaines de ces formulations prescriptives dont les caractéristiques peuvent être similaires à celles des doxas pédagogiques : caractère anonyme ; absence de justification notamment.

Dans ce qui suit, nous voudrions prolonger notre réflexion en nous situant cette fois-ci du point de vue du travail de traduction des savoirs scientifiques en savoirs mobilisables pour l'action tel qu'il se réalise dans les espaces de formation (formation initiale ou continue) ou d'élaborations formelles des prescriptions (outils de formation, guides pédagogiques ou didactiques, etc.). Nous voudrions montrer comment la contamination idéologique des savoirs scientifiques peut être appréhendée comme une modalité des processus de circulation / transformation susceptible de rendre compte de la genèse des doxas pédagogiques.

Dans l'ouvrage qu'il a consacré à ce phénomène, Jurdant (2009) propose d'envisager les principaux problèmes théoriques posés par la vulgarisation scientifique. Certains processus mis en évidence par le sociologue nous semblent pouvoir apporter un éclairage nouveau sur les phénomènes de dogmatisation qui affectent la circulation et la transformation des savoirs scientifiques dans le champ de la formation des enseignants et des diverses prescriptions qui leur sont adressées.

Partant du postulat que la vulgarisation scientifique ne se réduit pas un simple problème de communication pédagogique ou de diffusion, Jurdant propose d'explorer plusieurs axes de réflexion visant à rendre compte des déformations, imprécisions, distorsions et simplifications qui opèrent dans le processus de vulgarisation. Il montre en particulier une délimitation nette entre le scientifique et le profane : « Le savoir du spécialiste est avant tout un savoir-faire dont l'expression linguistique n'est compréhensible qu'en référence à une pratique (expérimentale ou autre) essentiellement reproductible grâce à la méthode (l'ordre de succession des opérations à faire) qui la sous-tend. Le profane, par contre, ne peut prétendre, au mieux, qu'à une accumulation de type culturel des résultats de cette pratique tels que les lui présente la vulgarisation ». Les conséquences de cette délimitation sont les suivantes : « Détachées des contextes spécifiques qui les ont fait apparaître, ces connaissances sont fragmentaires, réductibles aux mots qui semblent les condenser comme par magie dans la littérature de vulgarisation » (op. cit., p.75).

Ainsi, amputés de la pratique scientifique qui les a engendrés, les énoncés produits se transforment en des contenus culturels qui changent de nature. L'exercice de la vulgarisation s'opère en effet en recherchant une certaine exemplarité dans l'usage des concepts et des savoirs rapportés, et recourt à des techniques qui cherchent à lisser les aspérités de l'activité scientifique. Les métaphores, simplifications, généralisations et extrapolations participent ainsi à la transformation des savoirs scientifiques. L'anonymat énonciatif constitue aussi une caractéristique du savoir vulgarisé. Enfin, la vulgarisation exige d'inscrire les savoirs dans un univers culturel qui n'est pas celui de la science, opérant ainsi une nécessaire contamination idéologique pour les inscrire dans des problèmes nouveaux, qui ne sont pas ceux de la science.

Ces changements ne sont pas sans conséquence. En effet, à plusieurs endroits de son texte, Jurdant attire l'attention sur les effets de scientisme produits par ces caractéristiques. Car ce qui donne aux énoncés scientifiques une dimension de vérité n'est pas forcément accessible à ceux à qui s'adresse la vulgarisation. Or la solution privilégiée par les vulgarisateurs consiste souvent « à substituer à la vérité une image de la réalité » : « c'est précisément cette substitution qui tend à transformer la science en une idéologie scientiste qui est loin, aujourd'hui, d'être obsolète » (p.244).

Cette approche sociologique du processus de vulgarisation scientifique nous semble intéressante pour décrire certaines transformations que subissent les savoirs tirés des sciences sociales et humaines lorsqu'ils circulent dans les espaces de formation et/ou qu'ils fondent l'élaboration de prescriptions professionnelles. Bien que les visées soient différentes, il nous semble en effet possible de décrire des nécessités (lissage des aspérités de l'activité scientifique ; séparation des énoncés des conditions méthodologiques de leur production) et des techniques (recours aux métaphores, simplifications, généralisations et extrapolations) similaires tant dans les processus de formation et d'accompagnement des enseignants que dans la production d'ouvrages ou de documents visant la transmission de prescriptions de pratiques

7. Conclusion

On comprend sans doute mieux à présent l'intérêt que revêt une problématisation de la circulation et de la transformation des savoirs pour être en mesure de décrire et d'expliquer la genèse des doxas pédagogiques qui entourent les pratiques d'enseignement au niveau de l'école primaire.

Deux voies ont été empruntées. La première a consisté à voir dans les enjeux professionnels un filtre décisif par lequel opérerait la transformation de certains savoirs en des formules prescriptives et des principes pédagogiques simplifiés, peu discutables et souvent anonymes. C'est au regard de ces trois caractéristiques que l'on peut parler de doxas pédagogiques à leur propos. L'hypothèse selon laquelle ces doxas exerceraient une

fonction de simplification de la complexité permettrait alors d'expliquer le succès et la prégnance de certaines de ces normes professionnelles organisatrices des significations des pratiques d'enseignement. La seconde voie empruntée a consisté à regarder la genèse et/ou le renforcement de ces doxas à partir des phénomènes de contamination idéologique qui affectent les savoirs scientifiques lors de leurs traductions dans la sphère pédagogique.

Les doxas pédagogiques présenteraient ainsi cette particularité d'orienter et de légitimer des pratiques d'enseignement dans des directions socialement valorisées, par l'intermédiaire de formulations prescriptives génériques et consensuelles. Nous avons pourtant souligné, dès l'introduction de ce texte, que ces formulations engageaient les enseignants dans des directions pédagogiques que l'on peut juger problématiques à la lumière de la connaissance sociologique que nous pouvons avoir sur la production des inégalités scolaires. Surtout, les doxas pédagogiques, en raison de leur caractère d'évidence, seraient de nature à rendre impensable certaines réalités et pratiques scolaires. C'est sans doute le cas des pratiques d'enseignement qui sous-tendent le cours magistral. Cette entité, en raison de sa connotation négative et de son opposition binaire à l'image valorisée de l'enfant actif et acteur de ses apprentissages dans des dispositifs pédagogiques qui font la part belle à l'activité autonome des élèves, semble emporter avec elle la nécessaire problématisation des fonctions du discours instructeur et régulateur dans un processus d'enseignement. Or, dans un contexte où des travaux de recherche mettent en évidence l'absence d'une réelle prise en charge des sauts cognitifs que sollicitent certains moments de l'apprentissage (Bonnéry, 2009, 2011) et du traitement littéracié des situations de travail (Bautier, 2009), on comprend combien les doxas pédagogiques, en jetant un voile sur certains questionnements pédagogiques et didactiques, peuvent atrophier la pensée de ces questions et peser indirectement sur la production des inégalités scolaires.

Références bibliographiques

- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bautier, E. & Rochex J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (Ed), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris : La Dispute.
- Bautier, E. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, 143/144, 11-26.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bernstein, B. (1996 /2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Bernstein, B. (1975 /2007). Classe et pédagogies : visibles et invisibles. In J. Deauvieau & J.-P. Terrail (dir.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 85-112). Paris : La Dispute.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage, *Revue Française de Pédagogie*, 167, 13-23.
- Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant. *Recherches en didactiques. Les cahiers Théodile*, 12, 85-101.
- Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, 120, 5-32.
- Bruter, A. (2010). Le cours magistral. In F. Jacquet-Francillon, R. d'Enfer & L. Loeffel (dir.), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France* (pp. 243-249). Paris : Retz.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre. Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts. Essai de recadrage socio-constructiviste. In J. Donnay & M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 107-132). Bruxelles : De Boeck.
- Daguzon, M. (2009). De la prescription à la redéfinition de la tâche d'enseignement. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczek-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 101-120). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires de Blaise Pascal.
- Derouet, J.-L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation de la circulation des savoirs à la construction d'un forum hybride et de pôles de compétences. *Recherche et Formation*, 40, 13-25.
- Donnay, J. & Bru, M. (dir.) (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (dir.) (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Jurdant, B. (2009). *Les problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Laparra, M. (2011). Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français. *Revue Française de Pédagogie*, 177, 47-60.
- Latour, B. & Woolgars, S. (1979/2006). *La vie de laboratoire : la construction des faits scientifiques*. Paris: La Découverte.
- Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide ordinaire à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques. *Éducation et Didactique*, 2, 129-154.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1985). L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement. Cousset : Delval.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 90, 1-33.
- Pelgrims, G. & Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. In M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 111-135). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C & Paquay, L. (dir.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Pinto, L. (2009). *Le café du commerce des penseurs. À propos de la doxa intellectuelle*. Paris : Éditions du croquant.
- Raymond, D. (2006). En formation à l'enseignement : des savoirs professionnels qui ont une longue histoire. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Saint-Nicolas (Québec) : Presses Universitaires de Laval, 233-256.
- Rayou, P. (2002). La circulation des savoirs entre sociologie de l'éducation et société. *Éducation et Sociétés*, 9, 5-11.
- Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et formation*, 40, 43-57.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011) (dir.). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Tardif, M. & Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 4, 87-106.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*, 66, 4-28.
- Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*, 82, 4-54.
- Yvon, F. & Durand, M. (dir.) (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- Zakaria, H. (2012). *Que font les maîtres ? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*. Paris : La Dispute.

Représentations sociales et acceptabilité d'une plateforme

André Antoniadis* & Stéphane Simonian**

Haute école de travail social et de la santé | EESP | Lausanne*
HES-SO // Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale
Ch. des Abeilles 14 | CH - 1010 Lausanne
andre.antoniadis@eesp.ch
<http://www.eesp.ch>

Université Lyon 2**
ISPEF, 86 rue Pasteur, 69 007 Lyon
stephane.simonian@univ-lyon2.fr
<http://recherche.univ-lyon2.fr/ecp/equipes/enseignants-chercheurs/stephane-simonian>

RESUME - *Nous avons étudié les représentations sociales d'enseignants d'une Haute Ecole de Travail Social de Suisse romande qui ont pour injonction de mettre en œuvre une partie de leur enseignement en présentiel dans une modalité à distance sur la plateforme Moodle. En se référant au cadre théorique de l'acceptabilité, il semble que les raisons pour lesquelles des individus accepteraient a priori un environnement technique dépendent des représentations de ces acteurs sur la transformation de leur activité et contexte professionnel. L'enquête conduite auprès de 39 personnels enseignants permet de penser que ce n'est ni l'utilisabilité de la plateforme, ni l'activité tutorale qui posent une difficulté mais la modalité à distance, connotée négativement dans sa potentialité de médiation humaine. Ce résultat s'explique par l'influence culturelle de ces professionnels de la filière travail social dont l'identité professionnelle est liée à la proximité physique avec l'étudiant.*

MOTS-CLES : acceptabilité, représentation sociale, tuteur, distance

1. Introduction

Cette étude concerne la dimension hédonique des technologies (Mahlke, 2008) qui permet d'identifier des facteurs d'acceptabilité à partir de qualités non instrumentales, non exclusivement centrées sur la tâche à réaliser mais sur des dimensions symboliques telles que les valeurs du métier historiquement construites en relation avec un long processus de « traduction » (Akrich, Callon & Latour, 2006) et de « culture perceptive »¹ (Vial, 2013). De ce point de vue les débats autour des justifications de l'acceptabilité des technologies sont aussi caractérisés par une époque, une institution, des acteurs, discutant certains savoirs socioculturels et paradigmatiques, plus ou moins incorporés dans l'histoire de la profession et par les individus. Dès lors, l'acceptabilité s'expliquerait par des débats autour de la justification de pratiques professionnelles mais aussi autour des normes professionnelles en mouvement (Schwartz, 1992) correspondant davantage à des réalités « subjectives » dont les principes sous-jacents concernent des « implications ontologiques » (Ogien, 2012, p. 19), les manières d'être présent et représenté dans le monde, de le comprendre et d'y établir sa place. Ces implications s'identifient par des justifications d'ordre intentionnel sur les potentialités d'usage, d'ordre socio-professionnel sur l'utilité pour sa propre activité professionnelle, d'ordre écologique sur la reconfiguration d'un environnement de travail basé, en partie, sur une culture professionnelle existante et des technicités éprouvées : « les produits de la culture matérielle ne sont pas des objets passifs mais des médiateurs de croyances, de représentation, d'habitude » (Darras & Belkhamza, 2009, p. 7). En d'autres termes, en étant implémenté dans un environnement, tout « objet technique » est écologiquement instrumentalisé (Simondon, 1958). Cependant, tant qu'il n'est pas instrumentalisé par des individus, il ne pourra être anthropologiquement instrumentalisé (Rabardel, 1995 ; Simonian, 2014). Les protocoles de communication entre « machines » témoignent de cette instrumentalisation écologique que nous pourrions qualifier d'instrumentalisation instrumentée. Cette instrumentalisation est indispensable car elle place la technologie en situation d'être plus aisément plastique aux usagers en formant un ensemble technique (Simondon, 1958) : tout objet intègre un ensemble technique, témoignant de sa compatibilité technique, permettant aux individus de comprendre la fonction d'un objet en tant que système, sans avoir à connaître et à comprendre pleinement, ni le fonctionnement de l'objet ni du système qu'il représente. Mais ce n'est qu'une fois qu'un individu y recourt que l'instrumentalisation instrumentée devient une instrumentalisation anthropocentrée mettant en évidence « des moments et des lieux qui permettent de produire un ensemble de significations compatibles avec des représentations plus ou moins normées tant pour le collectif que pour l'individu » (Audran, 2010, p. 96). En ce sens, une technologie participe à « l'inscription des individus et des sociétés dans le cours d'une histoire (humaine, culturelle et biographique) et d'une genèse (processus, situations, périodes, moments) » (Albero & Brassac, 2013, p. 114).

Ces considérations théoriques semblent tout à fait adaptées dans un contexte professionnel marqué par une période de changement où un nouvel environnement technologique, dans notre cas Moodle, est intégré dans une institution qui demande aux enseignants d'utiliser cette plateforme pour effectuer du « tutorat à distance ». C'est une des raisons pour lesquelles notre focale s'est portée sur les représentations sociales pour « *comprendre les processus qui interviennent dans l'adaptation sociocognitive des individus aux réalités quotidiennes et aux caractéristiques de leur environnement social et idéologique* » (Abric, 1994).

2. Représentations sociales et acceptabilités

2.1 Acceptabilité

Actuellement, il semble admis que l'acceptabilité traduit une intention d'usage (Davis, 1989) qui a pour caractéristique l'utilité perçue (degré auquel une personne pense que l'utilisation améliore son travail) et l'utilisabilité perçue (degré auquel une personne pense que l'utilisation ne nécessite pas d'effort). Dans cette perspective, Nielsen (1993) précise que si l'acceptabilité peut être qualifiée de « pratique », elle peut être aussi qualifiée de « sociale », en faisant l'hypothèse que l'utilisateur possède une compréhension sur les enjeux y compris en termes de changement sur son activité et sa situation professionnelle. Nielsen (1993) différencie d'ailleurs l'acceptabilité sociale (perception que l'objet satisfait ou non aux exigences éthiques et normatives d'un groupe social, dimension symbolique de l'artefact pouvant conforter ou s'obstruer à une éthique professionnelle, croyance normative, etc.) de l'acceptabilité pratique qui comprend différentes composantes pratiques, dont l'utilité pratique (le but que le système permet effectivement d'atteindre) qui est elle-même

¹ « Par culture perceptive, il faut entendre l'ensemble des manières de sentir et de se représenter le monde, en tant qu'elles dépendent d'habitudes ou attitudes apprises par l'homme en tant que membre d'une société. Autrement dit, la perception n'est pas seulement une fonction du corps ou une fonction de la conscience, elle est aussi une fonction sociale au sens où elle est conditionnée par des facteurs culturels » (Vial, 2013, p. 96).

composée de l'utilité théorique (le but que le système est censé permettre d'atteindre) et de l'utilisabilité (facilité d'utilisation d'un dispositif technique).

Dans l'acceptabilité sociale, une relation semble établie avec les représentations des acteurs (Tricot & al., 2003 ; Barcenilla & Bastien, 2009 ; Terrade & al., 2009), considérant les représentations comme une manière d'évaluer les probabilités d'appropriation des technologies, les risques de blocage et, plus généralement, les événements susceptibles de se produire (Bobillier-Chaumon & Dubois, 2009). En d'autres termes, il est considéré, d'une part, que l'acceptabilité d'une technologie ne peut être comprise sans être repositionnée dans un contexte professionnel donné (Docq & Daele, 2001) ; et, d'autre part, que l'accessibilité nécessite de tenir compte des représentations sociales d'un groupe professionnel particulier (Tricot & al., 2003 ; Nielsen, 1993 ; Bastien & Tricot et 2008 ; Barcenilla & Bastien, 2009). L'étude de représentations sociales permet d'obtenir des indicateurs sur le comportement futur des utilisateurs en référence à des normes descriptives (ce qui est moralement approuvé, Cialdini & al., 1990 ; Beauvois & al., 1991) et à des valeurs socioprofessionnelles, encore appelées « garants idéologiques ». Ici, l'hypothèse peut être faite que si l'introduction d'une technologie prend en charge une part significative et historiquement valorisante de l'activité, une modification des représentations sur sa propre activité devient nécessaire (Doise, 1982 ; Dodier, 1995 ; Hassenzhal, 2003).

2.2 Les représentations sociales

Dès 1898, Durkheim propose la notion de représentation collective dans le sens d'une pensée collective formée d'informations, d'opinions, de croyances et de règles partagées. Cette notion de représentation collective est reprise en psychologie sociale pour conceptualiser et modéliser la représentation sociale définie comme un système de valeurs et de pratiques relatif à des objets ou des dimensions du milieu social (Moscovici, 1961). Moscovici (*ibid.*) identifie deux processus liés à l'élaboration d'une représentation sociale : l'objectivation qui est le mécanisme par lequel s'opère le passage d'éléments abstraits théoriques à des images concrètes, ainsi que l'ancrage qui désigne les modalités d'insertion dans le social et les fonctions qui en découlent. Dans la même visée, Jodelet (2003) considère la représentation sociale comme une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, participant à la construction d'une réalité commune : une représentation sociale serait donc une représentation paradigmatique et fonctionnelle du monde qui permet à un individu ou à un groupe d'individus de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité à travers son propre système de référence notamment pour s'y définir une place (Abric, 1994 ; Jodelet, 2003).

Plus spécifiquement, une représentation sociale est organisée autour d'un noyau central qui détermine à la fois, la signification et l'organisation de la représentation (Abric, 1976, 1994, 2003a, 2003b). Le noyau est donc l'élément fondamental de la représentation, constitué d'éléments cognitifs (opinions, croyances, informations, etc.) qui font l'objet de consensus dans le groupe porteur de la représentation. Le noyau central, ou noyau structurant, assure deux fonctions essentielles : une fonction génératrice car il est l'élément par lequel se crée ou se transforme la signification des autres éléments, dits périphériques, constitutifs de la représentation (il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valeur) ; une fonction organisatrice puisque c'est lui qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation (il est l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation).

Le système central d'une représentation (son noyau), lié à la mémoire collective et à l'histoire du groupe concerné, serait un système stable, cohérent et rigide, résistant au changement et peu sensible au contexte immédiat ; alors que le système périphérique serait un système plus souple, supportant les contradictions, évolutif et sensible au contexte immédiat.

3. Le protocole de recherche

3.1 Contexte et public

Le terrain est constitué d'une Haute Ecole de Travail Social (HETS) de Suisse romande. Cette HETS est considérée comme une organisation ayant une culture qui lui est propre avec des acteurs dont les modes de penser et d'agir sont notamment influencés par cette culture. Le public visé par cette étude est le Personnel d'Enseignement et de Recherche de la filière travail social. Ce personnel est constitué de 58 professeurs² et de 6 assistants³ d'enseignement de la filière travail social.

² Enseignant titulaire de l'école qui a un niveau au minimum identique au niveau de formation dans lequel il officie.

³ Etudiants inscrits en Master qui effectuent des activités de soutien d'enseignements.

La culture dominante du travail social se fonde historiquement sur des relations humaines « en présentiel ». Le dictionnaire suisse de politique sociale précise, par exemple, que les « *travailleurs sociaux [...] sont d'abord en contact direct avec les usagers, individus et groupes en difficultés ou susceptibles de le devenir* » (Chalverat, 2002). L'expression « en contact direct » questionne sur l'acceptabilité de la modalité à distance dont une des spécificités est l'asynchronie. Le Code de déontologie du travail Social en Suisse (2010) insiste, quant à lui, sur une profession de travailleur social qui vise « *la résolution de problèmes dans le contexte des relations humaines* ». Là encore, il est possible que les représentations sur les « relations humaines », au cœur de la profession des travailleurs sociaux, soient ancrées davantage dans des modalités en présentiel qu'à distance. Enfin, il est remarqué qu'aucun prescrit n'est formalisé pour cette injonction de transiter d'un enseignement en présentiel à un enseignement à distance sur la plateforme Moodle et d'effectuer une activité tutorale.

3.2 Le recueil des données

La démarche retenue pour l'enquête consiste à chercher à identifier le noyau central et les éléments périphériques de la représentation sociale de l'ensemble des personnels. Pour permettre à ces représentations d'émerger, nous avons utilisé la méthode de « *l'association libre* » (Abric, 2003a, 2011) associée à la technique de « *l'évocation hiérarchisée* » (Abric, 2003a) avec deux termes inducteurs : « *Tutorat lors d'une formation en présentiel* » et « *Tutorat lors d'une formation à distance* ».

La démarche se déroule en deux temps : une première phase d'association libre, suivie d'une deuxième phase de hiérarchisation. La phase d'association libre consiste, à partir d'un terme inducteur, à demander au sujet de produire tous les mots ou expressions qui lui viennent à l'esprit. Puis, lors de la phase de hiérarchisation, le sujet est invité à classer sa propre production en fonction de l'importance qu'il accorde à chaque mot ou expression qu'il a spontanément associé au terme inducteur lors de la première phase. Sur une population donnée, on obtient ainsi un corpus d'items (le contenu de la représentation) et deux indicateurs quantitatifs pour chaque élément produit : sa fréquence d'apparition (sa « *saillance* ») et le score d'importance accordé à cet item par les sujets.

		IMPORTANCE	
		Grande	Faible
FREQUENCE	Forte	Zone du noyau	1ère périphérie
	Faible	Éléments contrastés	2ème périphérie

Tableau 1. Analyse des évocations hiérarchisées (Abric, 2003a)

Pour Abric (2003a), ce tableau croisé (cf. tableau 1) va apporter les informations suivantes :

- La « zone du noyau » regroupe les éléments très fréquents et très importants qui sont parfois accompagnés d'autres éléments sans grande valeur « significative » (synonymes ou prototypes associés à l'objet).
- La « première périphérie » permet d'identifier les éléments périphériques les plus importants d'un groupe.
- La « zone des éléments contrastés » permet d'identifier des thèmes énoncés par peu de personnes (fréquence faible), mais que ces personnes considèrent comme très importants. Selon Abric (*ibid.*), cette configuration peut révéler l'existence d'un sous-groupe minoritaire porteur d'une représentation différente, c'est-à-dire dont le noyau central serait constitué par l'élément ou les éléments présents dans cette catégorie, en plus du noyau central.
- La « deuxième périphérie », permet d'identifier des éléments peu présents et peu importants dans le champ de la représentation.

Pour identifier les représentations sociales des personnels de la filière travail social visés par cette étude, un questionnaire a été envoyé en juin 2015 aux 80 professionnels concernés (cf. annexe). Ce questionnaire, divisé en trois étapes distinctes, est introduit par un texte de présentation qui précise l'objectif de la démarche et présente la consigne générale. La première catégorie du questionnaire a pour but de recueillir des informations destinées à créer des catégories parmi les sujets interrogés (filiale d'appartenance, statut dans la HETS,

formation de base, tranche d'âge, ancienneté dans la HETS et usage ou non de la plateforme institutionnelle Moodle). Les deuxième et troisième catégories visent à identifier le noyau central et à révéler l'organisation de la représentation.

4. Traitement des données

4.1 Taux de participation et profil des participants

L'échantillon global (N = 39) est composé de 84.6 % de professeurs (N = 33) et de 15.4 % d'assistants d'enseignement (N = 6). Les professeurs sont plus âgés que les assistants d'enseignement (cf. tableau 2 ci-après). Les professeurs qui viennent du travail social sont à la base des professionnels du secteur social qui se sont dirigés vers la carrière académique. Ce sont principalement des professeurs « généralistes » qui ont une première formation professionnelle et une expérience de terrain de plusieurs années. Les professeurs de la catégorie « autre » sont en majorité des professeurs avec un profil universitaire qui sont souvent porteurs d'une discipline dans la HETS. Parmi eux, on trouve notamment des sociologues (spécialistes du travail, de la famille, etc.), des psychologues (spécialistes de la psychologie de l'enfant, de la psychopathologie, etc.) et des juristes (spécialistes du droit des assurances sociales, du droit du travail, etc.). Les professeurs et les assistants d'enseignement de la filière travail social ont souvent un engagement citoyen et social : engagement politique, militant, associatif, humanitaire, etc.

Critères	Professeurs (N = 33)	Assistants d'enseignement (N = 6)
Formation de base	57.6 % dans le domaine du travail social 42.4 % dans un autre domaine	100 % dans le domaine du travail social
Tranche d'âge	9.1 % de 30 à 39 ans 24.2 % de 40 à 49 ans 42.5 % de 50 à 59 ans 24.2 % plus de 59 ans	33.3 % moins de 30 ans 66.7 % de 30 à 39 ans
Ancienneté dans la HETS	21.2 % moins de 5 ans 27.3 % de 5 à 9 ans 42.4 % de 10 à 19 ans 9.1 % de 20 à 29 ans	83.3 % moins de 5 ans 16.7 % de 5 à 9 ans
Utilisation Moodle niveau 1	78.8 % oui 21.2 % non	100 % oui
Utilisation Moodle niveau 2	27.3 % oui 72.7 % non	66.7 % oui 33.3 % non
Aucun niveau d'utilisation Moodle	18.2 %	0%

Tableau 2. Profil des participants

Du point de vue de l'utilisation de la plateforme Moodle, l'« utilisation Moodle niveau 1 » renvoie à l'usage ou non de la plateforme institutionnelle Moodle pour y déposer des ressources ou communiquer avec les étudiants ; alors que « Utilisation Moodle niveau 2 » concerne l'usage ou non de la plateforme institutionnelle Moodle pour d'autres activités de formation que celles du niveau 1. Il est ici remarqué une connaissance de la plateforme Moodle au niveau 1 pour la grande majorité des personnels bien que 21% des enseignants n'ont pas acquis ce niveau. L'utilisation du niveau 2 montre une différence entre les professeurs et les assistants d'enseignement : quasiment, les trois quarts des professeurs n'ont pas le niveau 2 et 18% aucun niveau alors que plus des deux tiers des assistants ont atteint le niveau 2 et qu'au minimum 66,7% a le niveau 1.

4.2 Les résultats : une représentation sociale différente liée à la modalité à distance

La diversité des réponses ayant produit un nombre important d'items, le seuil à partir duquel une fréquence est considérée comme « forte » est relativement bas, puisqu'il a été fixé à 0.20. Quant à l'importance moyenne de l'item dans le groupe de sujets, elle est considérée comme « faible » du 3^{ème} au 5^{ème} rang et « grande » pour les rangs précédents. Ayant choisi de présenter les items les plus significatifs, les items dont la fréquence est égale ou inférieure à 0.03 n'ont pas été mentionnés.

Les résultats sont présentés dans un tableau croisé (cf. tableau 1), où il est indiqué entre parenthèses, après chaque item, la connotation positive (+), neutre à tendance positive (n+), neutre (n), neutre à tendance négative (n-) ou négative (-) ; puis, la fréquence et le rang d'importance de l'item dans le groupe de sujets.

▪ *Les représentations des professeurs de la filière Travail social*

Le tutorat en présentiel a une connotation positive liée à l'accompagnement, l'aide ou soutien et l'individualisation (cf. tableau 3 ci-dessous). La première périphérie autour de ce noyau central est aussi positive concernant la relation enseignant-étudiants. Quant aux éléments contrastés, les connotations sont positives liées notamment aux échanges-interactions, la motivation-implication, la présence et le travail en sous groupe.

Tutorat lors d'une formation en présentiel – Professeurs (n= 33)			
Présentation: item (connotation / fréquence / rang)			
		Importance	
		Grande	Faible
Fréquence	Forte	Zone du noyau	1ère périphérie
		Accompagnement (+ / 0.42 / 2.14) Aide / Soutien (+ / 0.33 / 2.90) Individualisé / Personnalisé (n+ / 0.24 / 2.87)	Relation / Lien (n+ / 0.21 / 3.14)
	Faible	Éléments contrastés	2ème périphérie
		Echanges / Interactions (+ / 0.18 / 2.00) Motivation / Implication (+ / 0.15 / 2.60) Présence (n+ / 0.12 / 2.00) Travail en sous-groupe (+ / 0.12 / 2.75) Guide (n+ / 0.09 / 2.66) Formation (n+ / 0.06 / 1.50) Approfondissement (+ / 0.06 / 2.00) Coaching (+ / 0.06 / 2.00) Pédagogie interactive (+ / 0.06 / 2.00) Proximité (+ / 0.06 / 2.00) Compliqué / Complications logistiques (- / 0.06 / 2.50) Enseignement collectif (n+ / 0.06 / 2.50)	Activités (n+ / 0.09 / 3.00) Charge de travail supplémentaire (- / 0.09 / 3.00) Pédagogie différenciée (n+ / 0.09 / 3.00) Lien théorie - pratique (n+ / 0.09 / 3.33) Discussion (+ / 0.09 / 3.66) Conseil (+ / 0.09 / 4.00) Face à face (+ / 0.09 / 4.00) Expérience (+ / 0.06 / 3.50) Communication (+ / 0.06 / 4.00) Disponibilité (+ / 0.06 / 4.00) Marche à suivre (- / 0.06 / 4.00) Dynamique (+ / 0.06 / 4.50)

Tableau 3. Représentation sociale « Tutorat lors d'une formation en présentiel » pour les professeurs

Il semblerait que le « Tutorat lors d'une formation en présentiel » s'organise autour d'un système central (la zone du noyau) à trois éléments : il s'agirait ici d'un « accompagnement, individualisé et personnalisé, visant l'aide et le soutien ». Dans la 1^{ère} périphérie, l'élément « Relation / Lien » et, parmi les éléments contrastés (avec une fréquence de 0.18 proche du seuil de 0.20 définissant une fréquence « Forte »), l'item « Echanges / Interactions » semblent indiquer que, pour ce groupe de sujets, l'activité tutorale en présentiel s'inscrirait dans un processus dynamique (par opposition à statique). Autre information importante, tous les éléments évoqués ici ont une connotation positive (+) ou neutre à tendance positive (n+).

Pour le « Tutorat lors d'une formation à distance » (cf. tableau 4 ci-après), si, comme pour le tutorat en présentiel, les items « Accompagnement » et « Individualisé / Personnalisé » sont présents positivement dans la zone du noyau, « Aide / Soutien » se trouve ici dans la 1^{ère} périphérie. Par ailleurs, l'élément « Distance » apparaît dans la zone du noyau central avec une connotation neutre à tendance négative (n-). Dans la 1^{ère} périphérie, avec une connotation neutre à tendance positive (n+), apparaît la dimension « Informatique » du dispositif et, parmi les éléments contrastés (avec une fréquence de 0.18 proche du seuil de 0.20 définissant une fréquence « Forte »), la notion de « Flexibilité (n+) ». Enfin, une des caractéristiques de cette représentation est le nombre d'items à connotation négative (-) parmi les éléments contrastés : « Intermédiaire d'un média technique », « Peu d'intérêt », « Compliqué / Régulation complexe », « Chronophage », etc. Ces éléments sont importants, car ils sont porteurs d'informations pouvant permettre de déterminer de possibles blocages à l'acceptabilité de la plateforme.

Tutorat lors d'une formation à distance – Professeurs (n = 33)			
Présentation: item (connotation / fréquence / rang)			
Importance			
		Grande	Faible
Fréquence	Forte	Zone du noyau	1ère périphérie
		Individualisé / Personnalisé (n+ / 0.27 / 2.33) Accompagnement (+ / 0.21 / 2.14) Distance (n- / 0.21 / 2.71)	Informatique (n+ / 0.24 / 3.00) Aide / Soutien (n+ / 0.21 / 3.14)
	Faible	Eléments contrastés	2ème périphérie
		Flexibilité (n+ / 0.18 / 2.50) Intermédiaire d'un média technique (- / 0.18 / 2.50) Peu d'intérêt (- / 0.09 / 2.33) Créativité (+ / 0.09 / 2.66) Organisation / Préparation (n+ / 0.09 / 2.66) Accessibilité, disponibilité des matières (+ / 0.06 / 1.50) Complicé / Régulation complexe (- / 0.06 / 2.00) Invisible (n+ / 0.06 / 2.00) Animateur (+ / 0.06 / 2.50) Chronophage (- / 0.06 / 2.50) Formation (+ / 0.06 / 2.50)	Seul (n- / 0.18 / 3.50) Besoin de mieux connaître (n+ / 0.12 / 3.50) Charge de travail supplémentaire (- / 0.09 / 3.00) Echanges / Interactions (+ / 0.09 / 3.00) Etudiants lâchés (- / 0.09 / 3.00) Manque de présence humaine (- / 0.09 / 3.33) Communication (+ / 0.06 / 3.00) Lecture (n+ / 0.06 / 3.00) Motivation / Implication (+ / 0.06 / 3.00) Autonomie (n+ / 0.06 / 3.50) Blended learning (n+ / 0.06 / 3.50) Coaching (+ / 0.06 / 4.50)

Tableau 4. Représentation sociale « Tutorat lors d'une formation à distance » pour les professeurs

Par ailleurs, nous constatons que des éléments importants de la structure de la représentation sur le tutorat en présentiel, « *Relation / Lien* » (1^{ère} périphérie), ainsi que « *Echanges / Interactions* » et « *Motivation / Implication* » (Eléments contrastés), sont relégués dans la 2^{ème} périphérie quand l'activité est envisagée à distance. S'il semble y avoir « *une racine* » commune à ces deux représentations (les éléments « *Accompagnement* » et « *Individualisé / Personnalisé* » de la zone du noyau), leurs deux structures semblent s'organiser différemment ; il y aurait donc des éléments de porosité, mais aussi des écarts entre ces deux représentations. A noter également que, dans les deux tableaux, « *Tuteur (n)* » n'apparaît que dans la 2^{ème} périphérie, ce qui pourrait être un indice que la représentation sociale sur le tutorat, qu'il se déroule en présentiel ou à distance, n'est pas encore stabilisée ou intégrée dans la culture professionnelle de ce groupe professionnel.

4.2.1 Les représentations des assistants d'enseignement de la filière Travail social

Ce groupe de sujets n'est composé que de six personnes. Toutefois, le taux de participation est ici de 100 %, permettant d'envisager une certaine représentativité des résultats obtenus.

Les résultats obtenus auprès des assistants d'enseignement de la filière travail social (cf. tableau 5 ci-dessous) montrent une connotation positive du « tutorat en présentiel » en termes d'accompagnement, individualisation-personnalisation, soutien et proximité. La première périphérie est connotée positivement mettant en avant la présence, l'apprentissage et le relationnel. Les éléments contrastés permettent d'identifier des sous-groupes où la présence représente certaines contraintes bien qu'elle facilite le conseil, la discussion et la participation.

Tutorat lors d'une formation en présentiel - Assistants d'enseignement (n = 6)			
Présentation: item (connotation / fréquence / rang)			
		Importance	
		Grande	Faible
Fréquence	Forte	Zone du noyau	1ère périphérie
		Individualisé / Personnalisé (+ / 0.33 / 1.50) Accompagnement (+ / 0.33 / 2.00) Aide / Soutien (+ / 0.33 / 2.00) Proximité (n+ / 0.33 / 2.50)	Présence (n+ / 0.66 / 3.75) Apprentissage (+ / 0.33 / 3.00) Relation / Lien (n+ / 0.33 / 3.00)
	Faible	Éléments contrastés	2ème périphérie
		Beaucoup d'étudiants en classe (- / 0.16 / 1.00) Conseil (+ / 0.16 / 2.00) Contraintes (- / 0.16 / 2.00) Discussion (+ / 0.16 / 2.00) Participation (+ / 0.16 / 2.00)	Déplacements (n / 0.16 / 3.00) Animation (+ / 0.16 / 4.00) Cours en plenum (- / 0.16 / 4.00) Demande (+ / 0.16 / 4.00) Dictateur (- / 0.16 / 4.00) Travail hors salle de classe (n / 0.16 / 4.00) Flou (n / 0.16 / 5.00) Investissement collectif (n / 0.16 / 5.00) Vérifications (- / 0.16 / 5.00)

Tableau 5. Représentation sociale « Tutorat lors d'une formation en présentiel » pour les assistants d'enseignement

La représentation sociale des assistants d'enseignement est différente selon que le tutorat est envisagé en présentiel ou à distance (cf. tableau 6 ci-après). Seul l'élément « Soutien » (« Aide / Soutien » pour le tutorat en présentiel) est présent dans la zone du noyau des deux représentations. La « distance », la « flexibilité » et le « soutien » (zone du noyau), ainsi que l'ensemble des items des éléments contrastés (« Intermédiaire d'un média technique », « Manque de présence humaine », « Interactions » et « Seul ») et ceux de la 1^{ère} périphérie (« Internet » et « Informatique ») sont constitutifs de la représentation sociale des personnes interrogées. Remarquons qu'ici est absent l'item « proximité » alors qu'il était mentionné pour le tutorat en présentiel. Par ailleurs, les éléments « Accompagnement » et « Individualisé / Personnalisé », qui sont dans la zone du noyau pour le tutorat en présentiel se trouvent relégués dans la 2^{ème} périphérie pour le tutorat à distance. Dès lors, il semble possible de faire l'hypothèse que, pour les assistants d'enseignement, les représentations sur le tutorat en présentiel et sur le tutorat à distance s'organisent autour de deux noyaux centraux différents : le « Tutorat lors d'une formation à distance » s'organiserait autour d'un système central à trois éléments ; il s'agirait ici d'un « soutien à distance porteur de flexibilité » sachant que la présence de plusieurs items ont une connotation neutre à tendance négative (n-), à commencer par la notion de « Distance (n-) ».

Tutorat lors d'une formation à distance - Assistants d'enseignement (n = 6)			
Présentation: item (connotation / fréquence / rang)			
Importance			
		Grande	Faible
Fréquence	Forte	Zone du noyau	1ère périphérie
		Distance (n- / 0.66 / 2.50) Flexibilité (+ / 0.50 / 1.33) Soutien (+ / 0.33 / 2.00)	Internet (n / 0.50 / 3.33) Informatique (n / 0.33 / 4.00)
	Faible	Eléments contrastés	2ème périphérie
		Intermédiaire d'un média technique (- / 0.16 / 1.00) Manque de présence humaine (- / 0.16 / 1.00) Interactions (+ / 0.16 / 2.00) Seul (- / 0.16 / 2.00)	Accompagnement (+ / 0.16 / 3.00) Individualisé (+ / 0.16 / 3.00) Skype (n / 0.16 / 3.00) Autonomie (n / 0.16 / 4.00) Communication (+ / 0.16 / 4.00) Dictateur (- / 0.16 / 4.00) Disponibilité (n / 0.16 / 4.00) Informatique et bugs (- / 0.16 / 4.00) Plateforme d'enseignement (n / 0.16 / 4.00) Besoin de mieux connaître (n / 0.16 / 5.00) Incompréhension (- / 0.16 / 5.00) Objectifs (+ / 0.16 / 5.00)

Tableau 6. Représentation sociale « Tutorat lors d'une formation à distance » pour les assistants d'enseignement

5. Discussion des résultats : l'acceptabilité de la distance

Pour faire la synthèse des résultats et faciliter la discussion, le tableau 7 ci-dessous présente la zone du noyau des représentations sociales sur le tutorat par catégorie de sujets.

Catégories de sujets	Zone du noyau – Tutorat lors d'une formation en présentiel	Zone du noyau – Tutorat lors d'une formation à distance
Professeurs	Accompagnement (+) Aide / Soutien (+) Individualisé / Personnalisé (n+)	Accompagnement (+) Distance (n-) Individualisé / Personnalisé (n+)
Assistants d'enseignement	Accompagnement (+) Aide / Soutien (+) Individualisé / Personnalisé (+) Proximité (n+)	Distance (n-) Flexibilité (+) Soutien (+)
Personnel global (professeurs et assistants)	Accompagnement (+) Aide / Soutien (+) Individualisé / Personnalisé (n+) Présence (n+)	Accompagnement (+) Aide / Soutien (n+) Distance (n-) Flexibilité (n+) Individualisé / Personnalisé (n+)

Tableau 7. Zone du noyau des représentations sociales sur le tutorat par catégorie de sujets

Pour Abrie (1994), les représentations sociales ont quatre fonctions essentielles : des fonctions de savoir (permettre de comprendre et d'expliquer la réalité), des fonctions identitaires (définir l'identité et permettre la sauvegarde de la spécificité des groupes), des fonctions d'orientations (guider les comportements et les pratiques) et des fonctions justificatrices (permettre *a posteriori* de justifier les prises de position et les comportements). Les résultats obtenus permettent d'identifier certaines fonctions de savoir et identitaire. En effet, pour les professeurs, le tutorat est une activité appréciée liée à la proximité et l'échange avec l'étudiant qu'il soit en présentiel et à distance. Cette activité tutorale s'inscrit dans des caractéristiques culturelles de la profession des travailleurs sociaux. En revanche, des écarts de représentations sociales ont été identifiés entre tutorat en présentiel et à distance, permettant de faire l'hypothèse qu'un critère important de l'acceptabilité de la plateforme concerne la modalité à distance. En effet, les professeurs et les assistants d'enseignement ont une

représentation plutôt négative de la modalité à distance liée à la médiation instrumentée qui représente, pour eux, un obstacle à la relation pédagogique et, plus généralement, à leur activité d'enseignement où se transmet la culture de la profession « travailleur social » basée sur une relation humaine directe.

Pour les assistants d'enseignement, le « *Tutorat lors d'une formation en présentiel* » s'organiserait autour d'un système central à quatre éléments ; il s'agirait d'un « *accompagnement de proximité, individualisé et personnalisé, visant l'aide et le soutien* ». La zone du noyau de cette représentation est proche de celle de la représentation des professeurs sur cette même activité avec, en plus, la notion de « *Proximité* ». Or, cette représentation semble partagée avec un sous-groupe minoritaire des professeurs puisqu'on retrouve l'item « *Proximité* » parmi les éléments contrastés. Autre similitude entre ces deux groupes de sujets, la présence de l'élément « *Relation / Lien* » dans la 1^{ère} périphérie ; alors que « *Présence* », qui est ici dans la première périphérie, se trouve parmi les éléments contrastés pour la catégorie des professeurs. Cependant, parmi les éléments contrastés, il convient de noter la présence de l'item « *Beaucoup d'étudiants en classe (-)* » qui n'apparaît pas dans la représentation des professeurs sur cette même activité ; il s'agirait donc d'un élément à connotation négative propre aux assistants d'enseignement. Autrement dit, il ne semble pas y avoir de grands écarts entre les représentations sur le « *Tutorat lors d'une formation en présentiel* » en fonction des catégories professionnelles. Par ailleurs, la zone du noyau de la représentation sur le tutorat en présentiel comprend les trois éléments « *Accompagnement* », « *Aide / Soutien* » et « *Individualisé / Personnalisé* ». Alors que, pour Abric (2003a), tout ce qui se trouve dans la zone du noyau n'est pas central, mais que le noyau central se trouve dans cette zone, la présence répétée de ces éléments au centre des trois structures des représentations sur le « *Tutorat lors d'une formation en présentiel* » de ces deux catégories professionnelles pourrait indiquer que nous sommes là face au noyau central proprement dit. Il semble que les représentations sociales entre ces deux catégories soient communes et s'organise autour d'un système central à quatre éléments : « *accompagnement en présence, individualisé et personnalisé, visant l'aide et le soutien* ».

Les assistants d'enseignement semblent avoir une représentation négative de la modalité à distance liée à l'isolement, au manque de relation humaine. Cette représentation semble différente, voire plus affirmée que celle des professeurs à la fois sur l'activité tutorale que sur la modalité à distance. Toutefois, en y regardant de plus près, on constate que « *Distance* » (Zone du noyau) et « *Informatique* » (1^{ère} périphérie) sont des éléments communs aux représentations de ces deux groupes de sujets alors que « *Flexibilité* » et « *Soutien* », qui sont dans la zone du noyau pour les assistants d'enseignement, se trouvent respectivement parmi les éléments contrastés et dans la 1^{ère} périphérie (dans sa déclinaison « *Aide / Soutien* ») pour les professeurs. Cependant, en regard du taux de participation de 56.89 % pour les professeurs, il n'est pas possible d'affirmer un écart significatif entre ces représentations. A défaut de confirmer leur centralité, nous pouvons envisager qu'il s'agit d'éléments proches du noyau. Il semble que, si le noyau central s'exprime différemment pour les professeurs et les assistants d'enseignement sur le tutorat à distance, le décalage entre leurs représentations n'est probablement pas aussi important que le laisse supposer la comparaison entre les deux formulations « *accompagnement à distance, individualisé et personnalisé* » (représentation des professeurs) et « *soutien à distance porteur de flexibilité* » (représentation des assistants d'enseignement). Enfin, nous constatons que les éléments « *Accompagnement* », « *Aide / Soutien* » et « *Individualisé / Personnalisé* » sont présents dans la zone du noyau du tutorat en présentiel et à distance ; ce qui renforce l'hypothèse selon laquelle ces trois éléments appartiendraient au noyau central de ces deux catégories professionnelles. Cette information est importante, car ces éléments sont porteurs de valeurs, partagés par la culture du travail social, qui pourraient constituer une base solide à partir de laquelle il serait possible de favoriser l'acceptabilité de la modalité à distance quasi-indépendamment de la plateforme et de l'activité tutorale. En effet, l'enjeu principal concerne la profession « travail social » basée sur une proximité « physique » avec l'étudiant et, plus généralement, avec tout public qu'est amené à rencontrer cette profession dans le cadre de l'exercice de son activité. Comme indiqué précédemment, d'une part cette profession se spécifie actuellement sur une relation humaine dont le contact serait « direct » (cf. section 3.1) ; et, d'autre part, l'acceptabilité s'inscrit bien dans un cadre normatif de légitimation, de fonctions identitaires (cf. section 2).

Ces premiers résultats corroborent les fonctions hédoniques des technologies qui ont une signification ontologique et épistémique (Rabardel, 1995). L'ensemble de ces significations s'inscrit dans une dimension « transductive » (Simondon, 1958) où les significations des sujets intègrent des savoirs conceptuels et socioculturels, plus ou moins tacites, incorporées dans une histoire socioprofessionnelle et véhiculées dans les représentations sociales ; l'interprétation du sujet étant délimitée par un espace-temps paradigmatique (les représentations s'inscrivent dans un paradigme socioculturel qui a une durée limitée, lui-même issu d'une dynamique historique). Ce positionnement est proche de Norman (1988) qui considère que tout objet technique correspond, soit à un état représentationnel technique, soit à un état représentationnel conceptuel. Ces états sont liés aux connaissances culturellement admises. L'artefact deviendrait donc un instrument lorsqu'il projette une

structure externe au système cognitif dans un espace imagé commun qui confère à l'instrument une signification culturelle qui dépasse les propriétés et fonctions de l'instrument lui-même (Norman, 1988). Cette dernière considération est renforcée par le fait que la connaissance de Moodle ne semble pas influencer les représentations sociales du public de cette étude. En effet, alors que les assistants d'enseignement ont tous une connaissance de niveau 1 sur Moodle et 66% une connaissance de niveau 2, l'utilisabilité de la plateforme apparaît comme un critère disjoint de la problématique culturelle liée à l'ancrage d'une relation humaine en présentiel. Les professeurs ayant une connaissance moins importante de la plateforme que les assistants d'enseignement, ont pourtant des représentations proches. L'influence culturelle semble ici déterminante, bien conscients qu'il manque davantage de données sur l'histoire culturelle et socioprofessionnelle du public visé et de cette profession.

De manière plus générale, il semble pertinent de considérer l'acceptabilité du point de vue sémiotique et non exclusivement comportemental en étudiant de manière fine l'environnement institué et social dans lequel – et avec lequel – des professionnels se sont construits leur identité en référence à des valeurs et normes socioculturelles pouvant caractériser un groupe spécifique d'individus. La focale privilégiée s'oriente alors vers le tissu social qui assure le fonctionnement d'une activité humaine instrumentée. Dans cette perspective, une plateforme d'apprentissage serait acceptée si elle véhicule des significations socioculturelles héritées pour que puisse se construire, en situation, de nouvelles significations dans la dynamique d'appropriation faisant bouger des principes fondamentaux (Albero, 2010a/b). De ce point de vue l'étude des technologies intégrées dans un environnement social doivent être compatibles, pour partie, avec des normes antécédentes en termes de valeurs, relations sociales et productions collectives. Ainsi, certaines technologies sont davantage propices à l'acceptabilité que d'autres, du moment qu'elles sont conçues en tenant compte de certains paradigmes dominant propres à des groupes sociaux spécifiques. Nous remarquons, en l'espèce, que la plateforme est générique n'ayant pas intégré, lors de sa conception, l'environnement socioculturel spécifique de ces futurs usagers. Ce n'est donc qu'en situation que la modification peut s'opérer, questionnant le degré catachrétique des technologies déployées (Rabardel, 1995).

6. Conclusions

L'acceptabilité de l'intégration de la plateforme Moodle pour permettre aux enseignants d'effectuer une partie de leurs enseignements à distance se traduit par une activité qui reste proche de leur savoir faire en présentiel (le tutorat) mais dont la modalité à distance, bien que pouvant être représentée positivement en termes de flexibilité et d'aide-soutien, revêt une difficulté liée à la médiation instrumentée. Cette difficulté semble fort présente chez les assistants d'enseignement où la distance est associée à l'isolement et au manque de présence humaine, questionnant plus directement la manière d'être présent à distance. A ce stade des résultats plus qualitatifs manquent pour affiner l'analyse. Cependant, l'intérêt d'une telle étude est de montrer que les représentations sociales permettent d'obtenir des indicateurs sur l'acceptabilité d'un outil liés à la dimension culturelle et socioprofessionnelle qui ne sont pas directement liées aux fonctionnalités de l'outil, à son degré d'utilisabilité. En effet, l'écart des représentations sociales pour les deux catégories professionnelles entre « présence » et « distance » est une manière de traduire l'acceptabilité sociale qui se formalise, dans notre cas, à partir de certaines caractéristiques culturelles de la profession « travailleur social » dont un des ancrages est la relation humaine « physique ». A partir des marqueurs des représentations sociales (proximité, soutien, accompagnement, interactions, etc.), il est possible d'identifier des indicateurs de l'acceptabilité sociale, historiquement construites et ayant participé au développement de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux. Si la plateforme utilisée n'intègre pas, dès son projet de conception, la spécificité culturelle de ces futurs usagers, l'hypothèse peut être émise que son degré d'acceptabilité sera amoindri. Dans ce cas, l'activité instrumentée est un lieu hautement conflictuel (au sens sociocognitif) où il revient aux institutions et aux acteurs de favoriser l'acceptabilité. Pour ce faire, il est parfois nécessaire d'accompagner les acteurs en leur permettant de développer leur réflexion sur leur propre activité et, *in fine*, modifier certaines de leurs représentations sociales qui concourent à la co-construction de normes intermédiaires, condition *sine qua none* pour qu'un objet s'imprègne de valeurs socioculturelles : les systèmes techniques influencent, les codes, l'organisation et les relations sociales dans leurs rapports même aux objets techniques en créant des métiers spécialisés (Simondon, 1958). L'un des enjeux est alors de considérer les valeurs, ancrées individuellement et collectivement dans la relation sujets-technologie, comme jugement axiologique (Prairat, 2012) : « *les valeurs peuvent, en effet, s'appliquer à des actions, à des émotions, à des croyances, à des conduites, à des situations et, plus largement, à des états de choses qui existent indépendamment de l'ordre des hommes* » (p. 37). Cependant, l'évolution de ces valeurs ne peut se faire qu'« en connexion avec l'environnement existant, et non avec les objets isolés » (Dewey,

1967, p. 68), selon la position qu'occupe un acteur dans une organisation sociale co-construite en amont de la situation et évoluant en situation.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (2011). Méthodologie de recueil des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 73-102). Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (2003a). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Paris : ERES.
- Abric, J.-C. (2003b). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 205-223). Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales* (Thèse de doctorat). Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris : Presses des MINES.
- Albero, B. (2010a). Une approche socio-technique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action, *Education et Didactique*, 4(1), 7-24.
- Albero, B. (2010b). « Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques », In G. Leclercq, R. Varga (Eds.), *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques* (pp.37-69). Paris : Hermès-Lavoisier.
- Albero, B., & Brassac, C. (2013). Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique. *Revue française de pédagogie*, (3), 105-119.
- Audran, J. (2010). *Dispositifs et situations : contribution à une approche anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'Enseignement supérieur*. Note de synthèse d'HDR, Université Paris-Descartes.
- Avenir Social (2010). *Code de déontologie du travail social en Suisse : Un argumentaire pour la pratique des professionnels*. Berne : AvenirSocial - Travail social Suisse.
- Barcenilla, J., & Bastien, J.-M.-C. (2009). L'acceptabilité des nouvelles technologies : quelles relations avec l'ergonomie, l'utilisabilité et l'expérience utilisateur ? *Le travail humain*, 72(4), 311-331.
- Bastien, J.M.C., & Tricot, A. (2008). L'évaluation ergonomique des documents électroniques. Dans A. Chevalier & A. Tricot (Eds.), *Ergonomie des documents électroniques* (pp. 205-227). Paris : PUF.
- Beauvois, J. L., Joule, R. V., & Monteil, J. M. (1991). *Perspectives cognitives et conduites sociales-Vol. 3-Quelles cognitions ? Quelles conduites ?* Suisse : Ed. DelVal, Fribourg.
- Bobillier-Chaumon, M., & Dubois, M. (2009). L'adoption des technologies en situation professionnelle : quelles articulations possibles entre acceptabilité et acceptation ? *Le travail humain*, 72(4), 355-382.
- Chalverat, C. (2002). Travail social. Dans J.-P. Fragnière & R. Girod (Eds.), *Dictionnaire suisse de politique sociale* (pp. 318-319). Lausanne : Réalités sociales.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of personality and social psychology*, 58(6), 1015-1026.
- Darras, B., & Belkhamza, S. (2009). Les objets communiquent-ils?. *MEI «Médiation Et Information*, (30-31), 7-9.
- Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Dewey, J. (1967). *Logique : théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Docq, F., & Daele, A. (2001, March). Uses of ICT tools for CSCL: How do students make as their's own the designed environment. In *Proceedings Euro CSCL 2001* (pp. 197-204), Maastricht
- Dodier, N. (1995). *Les hommes et les machines : la conscience collective dans les sociétés technicisées*. Paris : Editions Métailié.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et Représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 4, 273-302.
- Hassenzahl, M. (2003). The thing and I: understanding the relationship between user and product. In *Funology* (pp. 31-42). Netherlands : Springer Netherlands.

- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris : PUF.
- Mahlke, S. (2008). *User experience of interaction with technical systems*. Saar-brücken : VDM.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Norman, D.A (1988). *The Psychology of Everyday Things*. New York: Basic Books.
- Nielsen, J. (1993). *Usability engineering*. Boston : Academic Press.
- Ogien, R. (2012). Repenser les relations entre les faits, les normes et les valeurs, *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, vol. 45, n°1-2, 17-31.
- Prairat, E. (2012). Considérations sur l'idée de norme, *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, vol. 45, n°1-2, 34-50.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Schwartz, Y. (1992). *Travail et philosophie, convocations mutuelles*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Simondon, G. (1958). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Simonian S. (2014). *L'affordance socioculturelle : une approche éco-anthropocentrée des objets techniques*, Note de synthèse d'Habilitation à diriger des recherches, Université Rennes 2.
- Terrade, F., Pasquier, H., Reerinck-Boulanger, J., Guingouain, G., & Somat, A. (2009). L'acceptabilité sociale : la prise en compte des déterminants sociaux dans l'analyse de l'acceptabilité des systèmes technologiques. *Le travail humain*, 72(4), 383-395.
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Dans C. Desmoulin, P. Marquet & D. Bouhineau (Eds.), *Colloque EIAH, 2003 : Environnements Informatiques*
- Vial, S. (2013). *L'être et l'écran*. Paris : PUF.

Annexe

Consigne générale : le questionnaire se déroule en 3 étapes avec des consignes spécifiques dont il est nécessaire de respecter la chronologie. L'étape 1 est constituée d'informations destinées à obtenir des éléments de comparaison. Lors des étapes 2 et 3, il y a deux tableaux à remplir de la manière la plus spontanée possible ; il n'y a pas de réponse juste ou fautive et une même réponse peut se retrouver dans plusieurs tableaux. Le questionnaire est anonyme et les données seront traitées avec la confidentialité nécessaire ; lors de la publication des résultats, seules des catégories apparaîtront (par filière par exemple).

ETAPE 1	
Veillez compléter les différentes rubriques ci-dessous. Pour introduire votre réponse, utilisez le menu déroulant.	Réponse
Votre statut dans la HETS (Professeur / Assistant d'enseignement)	
Votre formation de base (Domaine du travail social / Autre)	
Votre tranche d'âge (- de 30 ans / 30 à 39 ans / 40 à 49 ans / 50 à 59 ans / + de 59 ans)	
Votre ancienneté dans la HETS (- de 5 ans / 5 à 9 ans / 10 à 19 ans / 20 à 29 ans / + de 29 ans)	
Vous utilisez déjà Moodle pour y déposer des ressources ou communiquer avec les étudiant-e-s (oui / non)	
Vous utilisez déjà Moodle pour d'autres activités de formation que celles évoquées à la question précédente (oui / non)	

ETAPE 2		
Lorsque vous entendez « Tutorat lors d'une formation en présentiel », quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit ? Veuillez les indiquer dans le tableau ci-dessous.		
Une fois que cela est fait, classez ces cinq mots ou expressions dans l'ordre d'importance que vous leur accordez ; mettez le chiffre 1 devant le plus important pour vous, puis le chiffre 2 et ainsi de suite jusqu'à 5. Pour introduire votre réponse, utilisez le menu déroulant.		
Enfin, précisez si, pour vous, le mot ou l'expression a une connotation positive, négative ou est neutre en regard du terme « Tutorat lors d'une formation en présentiel ». Pour introduire votre réponse, utilisez le menu déroulant.		
Mot ou expression	Rang	Connotation

ETAPE 3		
Lorsque vous entendez « Tutorat lors d'une formation à distance », quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit ? Veuillez les indiquer dans le tableau ci-dessous.		
Une fois que cela est fait, classez ces cinq mots ou expressions dans l'ordre d'importance que vous leur accordez ; mettez le chiffre 1 devant le plus important pour vous, puis le chiffre 2 et ainsi de suite jusqu'à 5. Pour introduire votre réponse, utilisez le menu déroulant.		
Enfin, précisez si, pour vous, le mot ou l'expression a une connotation positive, négative ou est neutre en regard du terme « Tutorat lors d'une formation à distance ». Pour introduire votre réponse, utilisez le menu déroulant.		
Mot ou expression	Rang	Connotation

Savoirs et conceptions professionnelles des enseignants

Jacques Crinon & Georges Ferone

Laboratoire CIRCEFT-Escol, EA 4384

Université Paris-Est, 94010 Créteil cedex, UPEC

Université Paris 8, 2 rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis, France

Jacques.Crinon@u-pec.fr

Georges.Ferone@u-pec.fr

RÉSUMÉ. Au travers d'une enquête menée auprès d'une centaine d'enseignants de l'école primaire en France, nous explorons les conceptions sur les manières contemporaines de faire la classe. Confrontés à des dilemmes professionnels, les enseignants interrogés devaient prendre des décisions. Leurs réponses ainsi que leurs justifications montrent que certaines conceptions sont aujourd'hui largement partagées : importance de l'activité et de l'expression des élèves, bienfaits de la différenciation. Toutefois, des analyses de correspondances multiples montrent que cette apparente homogénéité de conceptions masque des oppositions sur la conception du savoir et sur la dimension collective ou individuelle des apprentissages. Certaines caractéristiques de la profession semblent renforcer le partage des mêmes conceptions, interventionnisme du maître assumé et primat du collectif pour les enseignants expérimentés et les maîtres formateurs, effacement de l'enseignant par rapport au groupe classe pour les enseignants de niveau maternelle.

MOTS-CLÉS : conceptions du métier d'enseignant, croyances, école primaire, pratiques professionnelles

1. Une recherche sur les conceptions des enseignants

Notre enquête trouve son origine dans une interrogation sur les évolutions contemporaines de la forme scolaire et de la forme curriculaire (Forquin, 2008) et sur les conceptions enseignantes de l'élève, des apprentissages et du métier qui y correspondent. Elle porte plus particulièrement sur les enseignants de l'école primaire.

À propos des manières de concevoir et de faire la classe aujourd'hui, les recherches disponibles mettent l'accent tantôt sur l'existence de conceptions dominantes, qui seraient caractérisées par la place donnée à la parole des élèves, à leur expérience, à leurs représentations, aux démarches d'autoconstruction du savoir, par le recours à des aides différenciées et le refus de mettre les élèves en difficulté, par la variation des activités, supposée motivantes (Bautier & Rayou, 2009 ; Beckers & Campo, 2012 ; Clerc, 2013 ; Daguzon & Goigoux, 2007 ; Zakaria, 2012), tantôt sur le contraste entre différents types d'enseignants, qu'on peut contraster par exemple en étudiant la nature et le rôle du langage dans la classe (Crinon, 2011), tantôt sur la fragmentation et la diversité extrêmes de l'univers enseignant, de ses valeurs de référence et de son rapport au métier, dans une institution soumise à un renouvellement rapide des discours prescriptifs et des textes officiels (Gather-Thurler & Perrenoud, 2005).

Les conceptions des enseignants sont le fruit d'influences multiples. Les savoirs issus de la recherche auxquels se référer se diffusent de manière inégale et restent controversés (Dubet, 2002). Lorsqu'ils pénètrent dans le milieu enseignant, introduits souvent par les formateurs, par la hiérarchie, voire par des mouvements pédagogiques, en quête de solutions à des urgences, ces savoirs sont « traduits » (Callon, 1986 ; Rey, 2002), c'est-à-dire réinterprétés en fonction des enjeux propres du travail enseignant, des contraintes qui s'y exercent et des problèmes professionnels à résoudre. Si les compétences professionnelles incluent des savoirs, ce sont des « connaissances ouvragées » (« working knowledge »), au sens donné par Kennedy (1983) à cette expression : un corpus organisé de savoirs qu'on utilise spontanément et de manière routinière dans le cadre de son travail et qui comprend aussi bien des croyances, des postulats, des intérêts, des expériences, que des savoirs en sciences sociales (voir aussi Altet, 2008 ; Tardif et Lessard, 1999 ; Vause, 2010).

Nous préférons donc parler de conceptions, certes imprégnées par des routines (Tochon, 1993 ; Yinger, 1979) – l'automatisation de certains gestes professionnels est indispensable à leur efficacité, en permettant une attention plus grande aux élèves et aux imprévus de la classe –, l'expérience professionnelle (Pastré, 2011) – le vécu revisité par un retour réflexif et une conceptualisation – et des savoirs scientifiques traduits. Nous considérons que les manières de faire la classe des enseignants sont sous-tendues par leurs conceptions qui interviennent comme des « filtres » ou comme des organisateurs de pratiques, guidant la compréhension des situations et les choix, tant pour préparer la classe que pour réagir en cours d'action ; celles-ci incluent des croyances (Wanlin & Crahay, 2012), des valeurs, la finalité et le sens donnés à la tâche (Rey, 2006), une épistémologie pratique (Toullec-Théry & Marlot, 2013).

L'enquête dont nous présentons ici une partie des résultats vise à explorer certaines conceptions enseignantes mises au jour par les recherches antérieures, à évaluer leur prégnance chez les enseignants du primaire, à repérer, parmi celles-ci, celles qui semblent fédérer les enseignants et celles qui se révèlent clivantes, celles qui restent stables d'une situation à une autre et celles qui se montrent plus sensibles aux contextes et aux circonstances, et à établir des typologies d'enseignants, s'il est possible, c'est-à-dire à faire apparaître des systèmes articulés de conceptions qui seraient propres à certains segments de la profession, en fonction de l'ancienneté dans le métier (Huberman, 1989 ; Rayou & Van Zanten, 2004), de l'origine sociale et du niveau scolaire des élèves (Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002), ou encore de l'exercice de fonctions particulières comme celle de formateur.

2. Des questionnaires présentant des dilemmes professionnels

2.1. Le questionnaire

Notre questionnaire¹ proposait aux répondants dix-huit cas brefs en forme de dilemmes professionnels (seize de ces cas ont finalement été traités). À propos de chaque cas, ils étaient invités à cocher dans un QCM la décision la plus proche de celle qu'ils prendraient eux-mêmes s'ils étaient confrontés à cette situation de classe (question fermée), puis, à chaque fois, à expliciter les raisons de leur choix (question ouverte) (voir le questionnaire en annexe 1). L'enseignant interrogé devait aussi indiquer son sexe, la commune de l'école, le niveau d'enseignement, son ancienneté dans le métier et préciser s'il était maître formateur et s'il enseignait dans un dispositif prioritaire.

S'appuyer sur des dilemmes tentait de répondre à une difficulté méthodologique. Les enseignants ne sont généralement pas à l'aise pour expliciter *in situ* les raisons de leurs pratiques de classe (Chartier, 1998). Confrontés ici à des situations qui ne les accaparent pas (questionnaires remplis en dehors de la classe et pointant des pratiques attribuées à d'autres), les répondants sont amenés à choisir parmi des propositions dont aucune n'est contraire à l'éthique du métier et qui appellent des justifications en rapport avec les objectifs et valeurs implicites des enseignants : la réussite de leurs élèves, l'égalité d'apprentissage, le postulat d'éducabilité. En outre notre objectif n'étant pas d'accéder à un inconscient cognitif des enseignants, qui les ferait agir à leur insu, nous leur demandons, une fois indiquée leur choix dans le QCM, de commenter cette décision : il s'agit ici de mettre en évidence la compétence des acteurs capables de hiérarchiser des raisons d'agir et, face à une épreuve, de mettre en jeu leur capacité critique qui peut aussi les amener à dénoncer la situation proposée (comme incomplète, par exemple), à privilégier un univers causal en disqualifiant les autres ou à vouloir réaliser des compromis entre ces différents ordres, pour reprendre des notions librement empruntées à Boltanski et Thévenot (1991).

En outre, en faisant réagir nos répondants à des dilemmes, nous prenons acte des nombreux résultats de recherche qui concluent que la pensée des enseignants est gouvernée par la résolution de dilemmes, situations « dans lesquelles des croyances, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition » (Wanlin & Crahay, 2012, p. 24). Les cas, réels, soumis aux répondants ont donc mis en scène des tensions auxquelles les enseignants ont à faire face : confronter les élèves à des situations complexes ou simples pour les faire réussir, tenir ou prendre le temps, privilégier l'expression des élèves ou leur concentration, privilégier l'expression des élèves ou la parole magistrale, privilégier le travail individuel, en petits groupes ou en groupe classe, privilégier l'autonomie des élèves ou le guidage, tenir les objectifs ou accueillir les imprévus, donner des habitudes de travail ou respecter les modes de faire de chacun, privilégier les activités de mémorisation ou de création, travailler par thème ou par programmation.

2.2. La population interrogée

Les données ont été recueillies de manière anonyme entre 2012 et 2014, lors de formations. 128 questionnaires se sont révélés exploitables : l'enseignant a répondu à toutes les questions. Le tableau suivant indique la répartition des répondants par cycle (certains enseignants travaillent dans plusieurs cycles en même temps), par ancienneté dans le métier (deux fiches non renseignées) et par sexe, ainsi que le nombre de personnes enseignant dans le cadre d'un dispositif prioritaire et le nombre de maîtres formateurs. Les enseignants interrogés exercent dans des milieux géographiques contrastés, dans dix départements différents² (31, 32, 34, 44, 63, 65, 77, 93, 94, 97500).

¹ Ont contribué à la conception du questionnaire et/ou à sa passation : Annie Cabrera, Jacques Crinon, Catherine Delarue-Breton, Catherine Dupuy, Dominique Gelin, Georges Ferone, Éliane Fersing, Bruno Fondeville, Sabine Kahn, Corinne Marlot, Marie Toullec-Théry, Nathalie Sayac.

² Le questionnaire a aussi été soumis à des enseignants de Belgique francophone. La comparaison entre les résultats français et belges n'est pas évoquée dans cet article.

Maternelle		31
CP/CE1		65
CE2/CM1/CM2		59
En dispositif prioritaire		23
Maitres formateurs	-	16
Ancienneté (en années)	1 à 5	44
	6 à 10	22
	11 à 15	21
	16 à 20	18
	Plus de 20	21
Femme		101
Homme		27

Tableau 1. Identification des répondants

2.3. Les données et leur analyse

D'une part, les données issues du QCM ont été analysées successivement sous forme de tris à plat et d'analyse de correspondances multiples³ (ACM). D'autre part, afin d'analyser et de quantifier le contenu des réponses ouvertes, nous avons d'abord procédé à une analyse de contenu de type thématique. Une grille a été construite, qui identifie et organise les thèmes récurrents rencontrés dans ces justifications (voir l'annexe 2). Les justifications de chaque questionnaire ont été codées avec les catégories de cette grille. Nous disposons donc pour chaque répondant, outre de ses réponses aux questions fermées, du nombre d'occurrences des catégories de la grille dans les justifications de ses réponses. Les éléments d'identification des répondants (cycle, ancienneté, etc.) ont été projetés en éléments supplémentaires sur l'ACM, ainsi que les variables rendant compte des fréquences d'apparition des catégories de l'analyse de contenu des justifications.

3. Les conceptions les plus consensuelles

Les tris à plats permettent de dégager quelques réponses massivement choisies par les enseignants interrogés.

Ces réponses choisies de manière importante concernent plusieurs thématiques.

- Le savoir est à faire émerger des réponses des élèves : l'accent est mis fortement sur l'activité de l'ensemble de la classe (1.3 : 62%), le dernier mot laissé aux élèves (5.1 : 62%), la réticence à donner trop vite le savoir pour privilégier les démarches de recherche (6.2 : 73%), et même à communiquer des savoirs qui apporteraient les clés d'une recherche collective (15.2 : 63%). L'enseignant reporte à plus tard la leçon (10.3 : 92%), plutôt que d'apporter directement le savoir. À l'inverse, les items qui donnent à l'enseignant un rôle de dispensateur de savoirs ou un rôle modélisant sont très peu choisis (10.2 : 4% ; 12.3 : 0% ; 15.1 : 37% ; 16.3 : 3%). L'enseignant n'enseigne pas directement, mais favorise un apprentissage des élèves passant par leur propre activité de recherche collective, tâtonnante, impliquant dans certaines disciplines la manipulation (16.2 : 89%) et dont il importerait de ne pas interrompre le tâtonnement en apportant des informations. En revanche, il conviendrait d'aider les élèves à réfléchir sur les stratégies et leurs méthodes (12.1 : 71%). Aussi n'est-il pas étonnant que la conception selon laquelle il est nécessaire d'aller jusqu'au bout d'une séance de classe telle qu'on l'a prévue et cadrée soit minoritaire chez nos enseignants (10.1 : 4% ; 10.2 : 4% ; 13.2 : 38%), alors que les items mettant l'accent sur l'importance de répondre aux sollicitations des élèves ou sur des adaptations en fonction des obstacles rencontrés sont davantage choisis (10.3 : 92%).

³ Ces analyses ont été faites par Julie Pironom. L'ACM est une technique de statistiques descriptives multidimensionnelles qui permet de repérer les facteurs qui « expliquent » les différentes liaisons entre des variables. Elle permet notamment d'établir des catégories au sein d'une population en fonction des points communs entre les réponses des individus qui la composent.

Cas	Modalité de réponse	Fréquence	%	Libellés des modalités de réponse les plus fréquemment choisies
Cas 1	3	79	62	L'enseignant interrompt le travail en cours et renvoie la question à toute la classe.
Cas 2	3	78	61	L'enseignant simplifie les questions prévues.
Cas 4	1	79	62	L'enseignant demande au plus grand nombre d'élèves possible de donner leur réponse.
Cas 5	1	78	62	L'enseignant fait choisir la conclusion aux élèves.
Cas 6	2	93	73	L'enseignant évite à ce stade de solliciter Théo et Justine.
Cas 10	3	118	92	L'enseignant décide de reporter à plus tard l'émergence de la connaissance visée.
Cas 11	1	100	78	L'enseignant lit alors le chapitre 4 à haute voix, puis procède au travail oral collectif de discussion sur le texte prévu.
Cas 12	1	91	71	L'enseignant aide les quatre élèves à exprimer leurs difficultés en favorisant leur activité réflexive : faire reformuler la consigne, faire verbaliser la réponse écrite, faire expliquer la manière de procéder.
Cas 13	1	79	62	L'enseignant décide de prolonger l'échange.
Cas 15	2	81	63	Lorsque l'un des élèves bute sur le mot « tonne », l'enseignant demande à la classe de tenter d'expliquer le terme à partir de propositions, en se gardant de révéler lui-même le lien avec le mot « tonnerre » ; il les amène ensuite à chercher le terme dans le dictionnaire.
Cas 16	2	114	89	L'enseignant demande à ses élèves de mutualiser le matériel existant.
Cas 17	3	74	58	L'enseignant propose des aides aux élèves qui rencontrent des difficultés à réaliser les exercices communs à tous.
Cas 18	2	76	59	L'enseignant utilise ce temps pour mettre les élèves dans des situations complexes.

Tableau 2. Fréquence des réponses les plus consensuelles au QCM

- Une autre idée largement partagée est qu'il est nécessaire que tous les élèves puissent participer au travail de la classe. La discussion collective est ainsi une des modalités de travail souvent mises en avant (11.1 : 78% ; 13.1 : 62%). Lors d'un travail collectif, il importe donc de solliciter le plus grand nombre possible d'élèves (4.1 : 62%).

- La croyance dans les bienfaits de la différenciation est également largement partagée. Il s'agit non seulement de faire participer tout le monde, mais de faire réussir le maximum d'élèves aux tâches, quitte à simplifier celles-ci. Sur les formes de cette différenciation, les positions peuvent cependant diverger : l'idée de simplifier le travail pour le mettre à la portée de tous est largement répandue (2.3 : 61%), mais aussi celle de donner des outils d'aide pour réaliser les tâches communes (17.3 : 58%).

Ces conceptions dominantes sont aussi pour la plupart celles qui apparaissent dans les justifications que le répondant donne à son choix, tous « cas » confondus. Les catégories qui apparaissent chez le plus d'enseignants ayant participé à l'enquête sont en effet données dans le tableau 3 qui suit.

Il s'agit bien ici de faire participer, parler, argumenter le maximum d'élèves, de les rendre actifs et de s'appuyer sur leurs représentations et leurs réponses pour introduire les savoirs. Mais d'autres principes directeurs aussi sont fortement présents dans ces réponses ouvertes : le souci d'équité, l'appui sur la mémoire didactique, le maintien des exigences et des objectifs, la cohérence entre tâche proposée et objectif d'apprentissage.

Mais les décisions les plus largement partagées ne cachent-elles pas des conceptions en fait très différentes (et en fin de compte des manières très différentes de conduire la classe et de réagir aux situations rencontrées) ? Prenons un exemple : l'enseignant ACa7 et l'enseignant ACa13, comme beaucoup d'autres, affirment l'importance de l'activité de l'élève et de sa mise en recherche. Mais le premier dit que l'enseignement des mêmes contenus à tout le monde évite les inégalités (cas 16) alors que le second affirme qu'il faut s'adapter à chaque élève par des groupes de niveau (cas 17). On cherchera donc à présent (c'est le but de l'ACM) à cerner des sous-groupes caractérisés par des conceptions communes contrastant avec celles d'autres sous-groupes.

Item	Nombre de répondants où l'item est présent	Libellé de la catégorie d'analyse de contenu
E1c	79	E1c. Prise en compte des réponses des élèves Le P observe, utilise et exploite les procédures des élèves.
E2b	83	E2b. Nécessité de faire agir les élèves Le P s'abstient d'agir au profit des élèves, les conduit à manipuler, à réaliser, il les « rend actifs ».
E2c	97	E2c. Nécessité de faire interagir les élèves Le P orchestre les interactions langagières, suscite l'expression des savoirs, conduit les élèves à argumenter.
E2d	72	E2d. Nécessité de faire émerger les représentations des élèves Le P aide à l'émergence des représentations.
E3b	72	E3b. Souci éthique d'équité Le P porte attention à l'égalité de traitement entre élèves. L'essentiel du travail doit se faire en classe, en particulier pour les élèves en difficulté.
A1g	82	A1g. Maintien des exigences Le P ne « lâche » pas sur les exigences et il est attentif à l'objectif d'apprentissage poursuivi.
A2a	72	A2a. Appui sur tous les élèves pour construire le savoir Le P donne la parole à tous les élèves (ou au plus grand nombre) dans l'idée de leur faire porter la responsabilité de l'émergence ou de la construction des savoirs.
A3c	68	A3c. Appui sur la mémoire didactique Le P fait reformuler, recontextualiser, fait rappeler le travail antérieur ou fait mémoriser (une leçon) parfois « par cœur ». Il stabilise les acquis et avance progressivement. Il fait réviser, met l'accent sur les « bases ».
Da	69	Da. Spécificité des tâches (activités) Le P ne peut remplacer une activité par une autre car chacune porte un enjeu didactique spécifique.

Tableau 3. Fréquence des thèmes repérés dans les justifications

4. Une première typologie des conceptions enseignantes

Nous prenons en compte les deux premiers axes dégagés par l'ACM (variance expliquée : 19,4%). Chacun de ces axes définit des sous-populations que rassemblent leurs réponses semblables à certains des cas, par opposition, à chaque fois, à la sous-population située à l'autre pôle du même axe, qui ne choisit pas ces réponses.

4.1. Axe 1

4.1.1. Pôle –

Valeur propre et modalité de réponse	Fréquence	Libellé de la modalité de réponse
-6.05 Cas7=3	35.00	3. L'enseignant continue avec toute la classe un travail sur la proposition relative et diffère un travail spécifique avec les élèves en difficulté.
-6.03 Cas15=1	39.00	1. Lorsque l'un des élèves bute sur le mot « tonne », l'enseignant établit d'emblée un rapprochement avec le mot « tonnerre » qu'ils connaissent mieux.
-5.28 Cas2=2	15.00	2. L'enseignant apporte lui-même les réponses aux questions de compréhension fine.
-5.11 Cas14=2	53.00	2. L'enseignant privilégie l'autre roman.
-5.08 Cas1=2	24.00	2. L'enseignant lui indique le sens du mot.
-4.57 Cas11=1	90.00	1. L'enseignant lit alors le chapitre 4 à haute voix, puis procède au travail oral collectif de discussion sur le texte prévu.
-3.68 Cas17=3	70.00	3. L'enseignant propose des aides aux élèves qui rencontrent des difficultés à réaliser les exercices communs à tous.
-2.35 Cas4=2	44.00	2. L'enseignant fait passer un élève au tableau et exploite sa réponse.

Tableau 4. Les réponses qui « contribuent » le plus à l'axe 1 (pôle -)

Les répondants qui appartiennent à ce sous-groupe ont en commun les conceptions suivantes. L'enseignant, très présent, va jusqu'au bout de ce qu'il a prévu, il enseigne directement et apporte des aides et même si nécessaire les réponses qu'il estime nécessaires à l'avancée du travail. Il privilégie le collectif (donner la même chose à tous), l'aide individuelle est « en plus » ou prend place à un autre moment, elle ne se substitue pas au

travail collectif. L'inter- ou la pluridisciplinarité est moins importante que la poursuite des objectifs fondamentaux de chaque discipline.

Les catégories de justification invoquées par ces répondants (projetées en éléments supplémentaires sur l'axe) sont les suivantes : T2c=3 (Maintenir ce qui est prévu) ; T2c= 2 ; Db=1 (Absence de : Interdisciplinarité) ; E3c=3 (Souci de donner la même chose à tous, le P dispense des savoirs...) ; E3a= 1 (Absence de : Souci de motivation). Parmi les répondants qui font ces réponses on trouve souvent des maîtres formateurs, des enseignants d'élémentaire, avec une ancienneté de 6 à 10 ans. En termes bernsteiniens (Bernstein, 2007), on pourrait parler ici d'un cadrage fort et d'une classification forte⁴.

À titre d'exemple, GA5 (coord. -0,87, contr. 4,9) enseigne en RASED (tous cycles) et est enseignante depuis plus de 5 ans (en Seine-et-Marne). Ses réponses sont conformes aux réponses indiquées plus haut pour ce sous-groupe, à l'exception du cas 2 (cas2=3). Les justifications de ses choix illustrent et précisent cette conception privilégiant le maintien des objectifs de travail (« 14. L'objectif étant la compréhension, autant prendre le support qui permette de la travailler au mieux. ») et l'interventionnisme de l'enseignant (« 2. Il pourra cependant donner des éléments de réflexion et de réponse lui-même sur la fin en s'appuyant sur quelques bons élèves ou non. » « 10. Si les élèves n'ont pas la réponse, l'enseignant peut la donner. »).

Mais ces réponses montrent également qu'il s'agit seulement d'une variante, au sein de la conception commune à tous les répondants et partagée par cette enseignante, qui met en avant la construction des savoirs par les élèves et la « classe active » : « 1. L'idée est que les élèves puissent être en situation de recherche. L'enseignant sera peut-être amené à répondre plusieurs fois, mais cela n'est pas un problème. La question sera ensuite posée à toute la classe sur un temps collectif. » « 4. C'est un moyen d'être en conflit sociocognitif et surtout d'avoir une classe active. »

4.1.2. Pôle +

2.79 Cas7=2	49.00	2. L'enseignant divise la classe en deux groupes. L'un des groupes étudie comme prévu la proposition relative, l'autre étudie de nouveau la structure Sujet Verbe de la phrase simple.
2.92 Cas2=1	29.00	1. L'enseignant s'appuie sur de bons élèves pour obtenir les réponses aux questions de compréhension fine.
3.05 Cas1=3	78.00	3. L'enseignant interrompt le travail en cours et renvoie la question à toute la classe.
3.14 Cas7=1	32.00	1. L'enseignant improvise pour toute la classe un travail de révision sur ces catégories grammaticales.
3.68 Cas17=1	46.00	1. L'enseignant donne des exercices différents selon le niveau des élèves.
4.57 Cas11=2	26.00	2. L'enseignant interrompt le travail et distribue aux élèves un autre texte littéraire disponible dans la classe.
5.11 Cas14=1	63.00	1. L'enseignant choisit le roman sur le Moyen-Âge

Tableau 5. Les réponses qui « contribuent » le plus à l'axe 1 (pôle +)

Ce groupe s'oppose donc au précédent, en ce que les choix du premier groupe sont refusés par celui-ci et inversement. L'enseignant, ici, privilégie le travail de chaque élève ; la mise en activité des élèves, individuelle (cas 11) ou dans les moments collectifs (cas 7), est essentielle. Il ne donne pas les réponses, guide peu, mais s'appuie sur les bons élèves pour que le savoir vienne toujours de la classe elle-même. Il improvise pour faire face à l'inattendu, pour s'adapter aux élèves, et il pratique une différenciation fondée sur les niveaux de chacun. Il cherche à mettre en lien les différentes matières scolaires.

Les justifications rédigées par les répondants de ce sous-groupe sont les suivantes : T2c=1 (Absence de : Maintenir ce qui est prévu) ; A3d=2 (Appui sur les habitudes et les entraînements) ; Db=2 (Interdisciplinarité). On notera aussi, chez ces répondants, une plus forte fréquence d'apparition qu'ailleurs de E2b (E2b= 3, Nécessité de faire agir les élèves). Les enseignants qui font ces réponses ne sont pas maîtres formateurs et enseignent souvent en maternelle. En termes bernsteiniens, on pourrait parler ici de cadrage faible et de classification faible.

⁴ Bernstein (2007) distingue une classification forte qui correspond à un programme qui différencierait clairement les disciplines entre elles, d'une classification faible où les frontières entre les disciplines et les objets d'apprentissage seraient floues (p.30). Il définit le cadrage comme le contrôle de la communication dans la relation pédagogique ; il distingue un cadrage fort, quand le transmetteur exerce un contrôle explicite sur la communication (sélection, séquençage, rythme, critères) d'un cadrage faible, où l'apprenant a plus de contrôle apparent sur la communication. Il estime qu'un cadrage fort engendre une pratique pédagogique visible et qu'un cadrage faible génère une pratique pédagogique invisible (p.40).

À titre d'exemple, CMA9 (coord. 0,73, contr. 3,5) enseigne en C2, n'est pas maitre formatrice, est enseignante depuis plus de 5 ans (dans le Puy-de-Dôme). Ses réponses sont conformes aux réponses caractérisant ce sous-groupe, à l'exception du cas 7 (cas7=1). Dans ses justifications, elle évoque l'interdisciplinarité (« 14. Croiser les matières sur une même thématique me semble plus intéressant. On peut tout travailler à partir de n'importe quel texte (s'il est riche). Le travail en projet permet une transversalité des apprentissages et une meilleure acquisition du vocabulaire. » « 18. Il faut « construire le sens »). Elle met avant toute chose la participation des élèves (« 6. Dans les temps de langage, certains enfants plus cultivés ont toujours les bonnes réponses. Ceux qui sont moins sûrs peuvent avoir tendance à attendre que ceux-là parlent. » « 4. Ce n'est pas la réponse qui est intéressante, mais aussi la démarche pour obtenir cette réponse. » « 10. Il est important que la majorité de la classe accède à la connaissance, si le maitre donne la réponse, quel apport pour eux ? »). Pour faire réussir tous les élèves, dit-elle, il peut être nécessaire de modifier ce qu'on a prévu (« 2. Il est important que les réponses proviennent des enfants, généralement, je préfère étayer, changer de stratégie »). Mais dans ces citations, il apparaît bien qu'est défendue ici une autre variante de la classe active, qui reste la référence commune à tous.

En résumé, nous interpréterons l'axe 1 comme l'axe qui met en avant le rôle de l'enseignant dans les interactions avec les élèves et son rapport au temps et à la gestion de l'imprévu.

4.2. Axe 2

4.2.1. Pôle -

-6.99 Cas6=1	32.00	1. L'enseignant donne la parole à Théo et Justine.
-6.41 Cas3=2	36.00	2. L'enseignant improvise aussitôt une courte séance d'exercices sur l'accord sujet verbe.
-4.95 Cas12=1	88.00	1. L'enseignant aide les quatre élèves à exprimer leurs difficultés en favorisant leur activité réflexive : faire reformuler la consigne, faire verbaliser la réponse écrite, faire expliquer la manière de procéder
-4.18 Cas4=1	72.00	1. L'enseignant demande au plus grand nombre d'élèves possible de donner leur réponse.
-3.20 Cas5=2	43.00	2. L'enseignant choisit la fin qui lui apparaît la plus cohérente en expliquant les raisons de son choix.
-2.31 Cas13=2	47.00	2. L'enseignant met un terme à cet échange et reste centré sur la leçon.
-2.16 Cas17=3	70.00	3. L'enseignant propose des aides aux élèves qui rencontrent des difficultés à réaliser les exercices communs à tous.

Tableau 6. Les réponses qui « contribuent » le plus à l'axe 2 (pôle -)

L'enseignant force ici la participation de tous à l'activité scolaire, la mise au travail. L'aide passe par l'analyse des stratégies de résolution et l'explicitation. À l'individualisation, l'enseignant préfère le retour sur les prérequis de l'activité. La sollicitation de tous concerne l'activité d'apprentissage elle-même – confronter les stratégies et les manières de faire des élèves – et non pas l'expression de ses représentations préalables ou de ses opinions. Le cadrage est fort et passe par l'explicitation et la centration sur le scolaire.

Les justifications associées sont les suivantes : E2d=1 (Absence de : Nécessité de faire émerger les représentations des élèves). A2b=1 (Absence de : Appui spécifique sur certaines catégories d'élèves). A2a=2 (Appui sur tous les élèves pour construire le savoir). Parmi les enseignants qui font ces réponses, on trouve des maitres formateurs et ceux qui ont plus de 20 ans d'ancienneté.

Ainsi, NA1 (coord. -0,70, contr. 3,6) enseigne en Seine-et-Marne à l'école élémentaire depuis plus de vingt ans, elle est maitre formatrice. Ses réponses mettent en avant un « enseignant qui enseigne ». Si l'expression des élèves est sollicitée, c'est pour identifier et expliciter leurs stratégies : « les élèves donnent leur réponse : voir rapidement s'il y a des groupements possibles et de les analyser avec la classe » (Cas 4) ; « Pour noter les questions ou réflexions des élèves afin de pouvoir y revenir à un autre moment dans un débat cadré et après la leçon qui peut-être apportera des « réponses » par les connaissances apportées » (cas 13), « faire formuler les procédures permet parfois de mieux comprendre ce qui fait défaut » (Cas 12). Mais si l'expression des élèves ne correspond pas aux attentes, c'est l'enseignant qui tranche car « une décision collective ne peut valider une incohérence » (Cas 5). L'enseignement est cadré, de même que la prise en charge de la difficulté scolaire : « Une « révision » ne s'improvise pas, surtout avec les élèves en difficulté » (Cas 7) ; la différenciation ne peut se résumer à « plus de temps » ou « plus facile » (cas 17) ; apprendre une leçon « s'apprend » (cas 18).

4.2.2. Pôle +

2.16 Cas17=1	46.00	1. L'enseignant donne des exercices différents selon le niveau des élèves.
2.31 Cas13=1	69.00	1. L'enseignant décide de prolonger l'échange.
3.20 Cas5=1	73.00	1. L'enseignant fait choisir la conclusion aux élèves.
4.18 Cas4=2	44.00	2. L'enseignant fait passer un élève au tableau et exploite sa réponse.
4.95 Cas12=2	28.00	2. L'enseignant guide les quatre élèves en posant des questions et décompose la tâche en sous-tâches
6.99 Cas6=2	84.00	2. L'enseignant évite à ce stade de solliciter Théo et Justine.
7.52 Cas3=1	43.00	1. L'enseignant corrige collectivement l'exercice

Tableau 7. Les réponses qui « contribuent » le plus à l'axe 2 (pôle +)

L'aide passe par la décomposition des tâches et le choix de tâches adaptées aux difficultés de chaque élève. La participation orale de tous les élèves semble une priorité absolue, en particulier pour s'appuyer sur les représentations préalables et l'expression de chacun.

Les catégories d'analyse des justifications associées sont les suivantes : A2b=3 (Appui spécifique sur certaines catégories d'élèves) ; A2a=1 (Absence de : Appui sur tous les élèves pour construire le savoir) ; A1e=3 (Organisation en groupes homogènes). E2d=2 (Nécessité de faire émerger les représentations des élèves) ; Da=1 (Absence de : Spécificité des tâches (activités)).

Dans ce sous-groupe, il n'y a pas de maîtres formateurs.

À titre d'exemple, BB2 (coord. 0,60, contr. 2,6) enseigne en maternelle à Toulouse. Son ancienneté se situe entre onze et quinze ans. En dehors des cas 4 et 5, ses réponses correspondent au profil de ce sous-groupe. Les interactions orales sont systématiquement privilégiées pour favoriser l'entraide et l'échange (Cas 1, 13), pour rendre le cours « plus vivant qu'un cours magistral » ou pour connaître les représentations des élèves (Cas 6, 15). Afin de faire face aux difficultés rencontrées par les élèves, l'enseignant simplifie la tâche pour « assurer la compréhension de base » (cas 2, 17) ou la décompose en sous-tâches (Cas 12).

L'axe 2 oppose deux conceptions des apprentissages et du traitement des difficultés des élèves, de leurs réussites et de leurs erreurs. D'un côté, une conception centrée sur les objectifs de savoir scolaire et sur l'acquisition des stratégies de résolution (faire participer chacun par rapport à l'activité d'apprentissage, à ce qui se construit collectivement). De l'autre, une centration sur les représentations et les savoirs préalables des élèves (faire s'exprimer personnellement chacun ou lui faire dire ce qu'il apporte d'ailleurs).

En outre, sur aucun des deux premiers axes, la donnée « enseigne en dispositif prioritaire » n'apparaît comme discriminante. Autrement dit, l'adaptation à un public massivement en difficulté ne semble pas avoir une influence déterminante sur les croyances des enseignants de primaire telles qu'elles se manifestent à l'occasion des dilemmes professionnels que nous leur avons soumis.

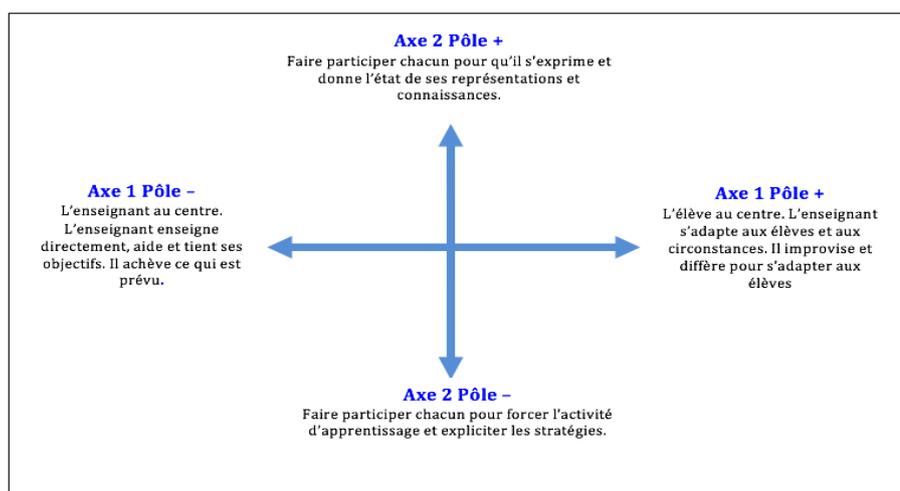


Figure 1. Représentation graphique des axes

5. Discussion et conclusion

Nous nous sommes intéressés aux conceptions des enseignants de l'école primaire. Nous considérons en effet, après d'autres (Bru, Pastré & Vinatier, 2007), que les conceptions jouent le rôle d'organiseurs de pratiques qui déterminent en grande partie la manière de conduire la classe. Pour accéder à ces conceptions, nous avons proposé des situations de classes (16 retenues) où les enseignants interrogés (128 questionnaires retenus) devaient prendre une décision et la justifier.

Une première analyse des questionnaires (tris à plats) nous a permis de mettre en évidence les décisions les plus consensuelles. Pour les enseignants interrogés, le savoir doit émerger des réponses des élèves, en particulier grâce à des discussions collectives faisant participer le plus grand nombre d'élèves. Ils soulignent également les bienfaits de la différenciation. Ces résultats sont en cohérence avec de précédentes recherches (Bautier & Rayou, 2009 ; Beckers & Campo, 2012 ; Clerc, 2013 ; Zakaria, 2012) et peuvent étayer l'existence d'un corpus de conceptions communes sur la manière de faire la classe aujourd'hui, assez différentes de la pédagogie transmissive d'antan. Rayou (2000) montre ainsi comment historiquement le concept de l'enfant au « centre » s'est imposé à l'école ainsi que dans les familles, favorisant un modèle éducatif basé sur l'expression de l'enfant. Daguzon et Goigoux (2007) relèvent chez les jeunes enseignants une grande homogénéité des conceptions basées sur un modèle pédagogique d'inspiration socioconstructiviste organisé selon trois principes interdépendants : les élèves doivent être actifs, ils doivent être motivés et doivent prendre la parole. C'est ainsi sans doute sur les idées les plus largement partagées et diffusées dans la société, fussent-elles issues et « traduites » du milieu de la recherche, qu'il y a un consensus parmi les enseignants.

Cependant, les analyses de correspondances multiples montrent que les affirmations des mêmes principes peuvent se traduire par des variations importantes ayant de fortes conséquences dans les choix d'action mis en avant. Deux grandes catégories d'oppositions se dessinent : celles relatives à la construction du savoir et au rôle du maître et celles qui concernent la dimension collective ou individuelle du travail de classe.

Qui détient le savoir et comment s'acquiert-il ? Pour une partie de notre échantillon, le maître est le détenteur *in fine* du savoir ; pour une autre, le savoir doit venir de la classe. Les tenants de la première conception privilégient un cadrage fort, c'est-à-dire une présence affirmée de l'enseignant « qui enseigne », qui détermine des objectifs et les poursuit jusqu'au bout quitte à donner lui-même les éléments de savoir nécessaires. Les tenants de la seconde pratiquent un cadrage faible, ils revendiquent un certain effacement de l'enseignant pour faire émerger le savoir par les élèves, ils s'adaptent à la classe quitte à repousser leurs objectifs initiaux à des séances ultérieures.

La seconde opposition concerne la dimension collective ou individuelle des apprentissages et les élèves qui font référence pour déterminer la cadence et la difficulté du travail (Wanlin & Crahay, 2012). L'enseignant doit-il privilégier la compréhension collective des situations ou le travail individuel de chaque élève ? Sur quels élèves doit-il caler le temps didactique ? Doit-il s'adapter au rythme du groupe classe au risque de voir des élèves décrocher ou s'adapter à celui de chaque élève au risque de renforcer les différences ? Une partie de notre échantillon adhère à la première conception : ces répondants préfèrent favoriser la compréhension collective d'objectifs communs et donner « la même chose à tous » ; les aides individuelles éventuelles n'interfèrent pas avec les temps collectifs. À l'inverse, ceux qui partagent la seconde conception considèrent qu'il faut enseigner à partir des difficultés des élèves, donc s'adapter et différencier en fonction du niveau de chacun.

Des conceptions communes donc, mais aussi des divergences importantes sur des aspects cruciaux de l'exercice du métier. Ces divergences ont-elles un rapport avec certains facteurs de la vie professionnelle des enseignants : l'ancienneté dans le métier, l'exercice de fonctions de formateur, le contexte d'exercice ? Les acteurs partageant, de ces différents points de vue, les mêmes caractéristiques partagent-ils les mêmes conceptions ? Nos résultats montrent que l'ancienneté et la fonction de maître formateur semblent jouer un rôle sur le partage des conceptions. Ainsi, parmi les enseignants qui valorisent l'interventionnisme du maître, on retrouve des enseignants dont l'expérience se situe entre 6 et 10 ans ainsi que des maîtres formateurs. Les enseignants qui privilégient le collectif sont également des enseignants expérimentés (> 20 ans) et des maîtres formateurs. Aucun maître formateur ne valorise l'individualisation de l'enseignement au détriment du collectif ni l'effacement de l'enseignant par rapport au groupe classe (cadrage faible). Cette dernière conception semble partagée par de nombreux enseignants de maternelle.

Les réponses aux questionnaires n'ont en revanche pas permis d'identifier des effets liés au contexte d'enseignement (adaptation à un public fragile par exemple). Ces résultats diffèrent de ceux d'autres recherches qui mettent en évidence par exemple une adaptation à la baisse des exigences dans les classes de ZEP (Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002 ; Laparra & Margolinas, 2011). Il faut cependant noter que la présente recherche s'intéresse aux conceptions affirmées, qui pourraient sur ce point différer des pratiques effectives.

Nous resterons cependant prudents dans nos conclusions. En effet, les effectifs de chacune de nos catégories (qu'il s'agisse de l'ancienneté, des fonctions exercées ou des contextes d'enseignement) restent faibles. En outre, et cette limitation méthodologique touche sans doute l'ensemble de notre étude, les questionnaires ont été remplis lors de formations, ce qui a pu, malgré le respect de l'anonymat des réponses, influencer celles-ci dans le sens du discours attendu par des formateurs. Soulignons aussi que les cohérences mises en évidence par l'ACM ne rendent compte que d'une partie de la variance. Autrement dit, sur de nombreux points, les réponses sont suffisamment dispersées pour qu'on puisse évoquer, avec Gather-Thurler et Perrenoud (2005), une fragmentation des références et une perte des repères communs.

Enfin, il n'est pas exclu que certains enseignants, non seulement échappent à des cohérences communes à un groupe, mais soient caractérisés par l'instabilité de leurs conceptions. Ainsi par exemple, ACa2 affirme aussi bien (cas 3) que l'enseignement de la même chose à tout le monde évite les inégalités, mais un peu plus tard (cas 17) propose des groupes de niveau avec des exercices différents. Deux conceptions contradictoires coexistent ainsi, deux idées apparemment peu conciliables, qui circulent également dans le milieu, sont tour à tour invoquées, face à deux situations concrètes différentes.

L'objectif de cette recherche était de décrire les conceptions des enseignants du primaire. La question qui prolonge inévitablement cet état des lieux concerne les effets de ces conceptions, à travers les pratiques qu'elles reflètent et nourrissent tout à la fois, sur les apprentissages des élèves. De nouvelles recherches apparaissent donc nécessaires mais de nombreux travaux (voir Bonnéry, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011) nous alertent déjà sur le fait qu'un dispositif pédagogique qui ne cadre pas l'activité de l'élève avec le cheminement intellectuel attendu pour s'approprier le savoir renforce les inégalités d'apprentissage.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet & C. Lessard (Éds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Université, 91-105
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.
- Beckers, J. & Campo, A. (2012). Former des enseignants à une approche par compétences juste et efficace. In J. Beckers, J. Crinon & G. Simons (Éds.), *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves : de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck, 77-102.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité* (Traduction de G. Ramognino Le Déroff & P. Vitale). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Boltanski, L. & Thevenot, L. (1991). *De la justification, les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage, *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.
- Bru, M., Pastré, P. & Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante, Éditorial. *Recherche et Formation*, 56, 5-14.
- Butlen, D., Peltier-Barbier, M.-L. & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence. *Revue française de Pédagogie*, 140, 41-52.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.
- Chartier, A.-M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et formation*, 27, 67-82.
- Clerc, A. J. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Crinon, J. (2011). Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Éds.), *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR, 57-76.
- Daguzon, M. & Goigoux, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique. *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation. AREF 2007*. Strasbourg, 28-31 août 2007.
- Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Éducation et sociétés*, 9, 13-25.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Gather-Thurler, M. & Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants. La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche et formation*, 49, 91-105.

- Huberman M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Kennedy, M. M. (1983). Working knowledge. *Knowledge: Creation, diffusion, utilization*, 5(2), 193-211.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Éds.), *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR, 11-130.
- Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en Éducation*, 12, 12-25.
- Rayou, P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun « pédagogiquement correct ». In J.-L. Derouet (Dir.), *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck Université, 245-274.
- Rayou P. & Van Zanten A. (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ? Paris : Bayard.
- Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et formation*, 40, 43-57.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Dudot (Éds.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 83-108.
- Rochex, J.-Y., Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université de Laval.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant(e) expert(e)*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 182, 41-54.
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Éducation & Formation*, e-294, 13-19.
- Wanlin, P. & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46.
- Yinger, R. J. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, 18, 163-169.
- Zakaria, H. (2012). *Que font les maîtres ? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*. Paris : La Dispute.

Annexe 1. Le questionnaire**CAS 1**

Au cours d'une leçon de sciences sur la circulation du sang, la classe travaille, en petits groupes, sur un document. Un élève lève le doigt et demande : « Que veut dire "stéthoscope" ? »

- 1. L'enseignant lui répond de chercher le sens du mot dans son dictionnaire pendant que ses camarades continuent le travail demandé.
- 2. L'enseignant lui indique le sens du mot.
- 3. L'enseignant interrompt le travail en cours et renvoie la question à toute la classe.
- 4. L'enseignant diffère la réponse.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 2

L'enseignant aborde l'étude d'un texte littéraire complexe. Pour s'assurer que les élèves ont bien compris le texte, il interroge certains d'entre eux afin qu'ils répondent à des questions simples de compréhension. La séance s'enlise et il n'arrive pas à traiter toutes les questions prévues.

- 1. L'enseignant s'appuie sur de bons élèves pour obtenir les réponses aux questions de compréhension fine.
- 2. L'enseignant apporte lui-même les réponses aux questions de compréhension fine.
- 3. L'enseignant simplifie les questions prévues.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 3

Comme souvent, plusieurs élèves n'ont pas fait l'exercice de grammaire sur l'accord sujet verbe donné en devoir à la maison.

- 1. L'enseignant corrige collectivement l'exercice.
- 2. L'enseignant improvise aussitôt une courte séance d'exercices sur l'accord sujet verbe.
- 3. L'enseignant demande à ces élèves de faire l'exercice à un autre moment de la journée.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 4

Les élèves doivent résoudre un problème individuellement, l'enseignant les sollicite ensuite oralement.

- 1. L'enseignant demande au plus grand nombre d'élèves possible de donner leur réponse.
- 2. L'enseignant fait passer un élève au tableau et exploite sa réponse.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 5

La classe écrit un texte collectif. Certaines propositions pour la conclusion n'apparaissent pas pertinentes à l'enseignant.

- 1. L'enseignant fait choisir la conclusion aux élèves.

2. L'enseignant choisit la fin qui lui apparaît la plus cohérente en expliquant les raisons de son choix. Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 6

Dans une classe de grande section maternelle, l'enseignant entreprend un travail sur la fabrication du chocolat. Il introduit ce premier temps par cette question adressée à l'ensemble de la classe : savez-vous d'où vient le chocolat que l'on mange ? Plusieurs élèves demandent la parole. Parmi eux, Théo, qui vient de murmurer à son voisin « le chocolat vient d'une graine qui s'appelle le cacao », et Justine, dont le père travaille dans une chocolaterie.

1. L'enseignant donne la parole à Théo et Justine.

2. L'enseignant évite à ce stade de solliciter Théo et Justine.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 7

Au cours d'une leçon de grammaire sur les propositions subordonnées relatives, quelques élèves sont perdus. L'enseignant se rend compte qu'ils ne mettent aucune signification sous les termes de sujet, de verbe et de phrase simple, alors que les notions sont supposées acquises depuis longtemps.

1. L'enseignant improvise pour toute la classe un travail de révision sur ces catégories grammaticales.

2. L'enseignant divise la classe en deux groupes. L'un des groupes étudie comme prévu la proposition relative, l'autre étudie de nouveau la structure Sujet Verbe de la phrase simple.

3. L'enseignant continue avec toute la classe un travail sur la proposition relative et diffère un travail spécifique avec les élèves en difficulté.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 10

L'enseignant aborde une notion difficile en mathématiques. Pour cela, il faut rappeler quelques connaissances indispensables à l'introduction de cette notion. La séance avance, mais les élèves butent sur le nœud du problème. Le temps passe et la sonnerie de la récréation va retentir dans cinq minutes.

1. L'enseignant interroge deux bons élèves.

2. L'enseignant décide d'apporter lui-même la connaissance visée.

3. L'enseignant décide de reporter à plus tard l'émergence de la connaissance visée.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 11

Dans le cadre d'une séquence consacrée à la lecture d'un roman, les élèves avaient à lire chez eux le chapitre 3. Aujourd'hui, on procède à la lecture du chapitre 4 en classe. L'enseignant s'aperçoit très vite que plus de la moitié des élèves ont oublié le livre chez eux.

1. L'enseignant lit alors le chapitre 4 à haute voix, puis procède au travail oral collectif de discussion sur le texte prévu.

2. L'enseignant interrompt le travail et distribue aux élèves un autre texte littéraire disponible dans la classe.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 12

En cycle 3, quatre élèves ont échoué à un exercice de mathématiques. Il s'agissait de concevoir une stratégie multiplicative à partir d'un quadrillage. L'enseignant décide de retravailler la situation échouée avec ces quatre élèves pendant que les autres font des exercices d'entraînement dans la même discipline.

- 1. L'enseignant aide les quatre élèves à exprimer leurs difficultés en favorisant leur activité réflexive : faire reformuler la consigne, faire verbaliser la réponse écrite, faire expliquer la manière de procéder.
 - 2. L'enseignant guide les quatre élèves en posant des questions et décompose la tâche en sous-tâches.
 - 3. L'enseignant montre à ces quatre élèves des manières de faire, au besoin en le faisant lui-même.
- Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 13

Dans une classe du cycle 3, lors d'une leçon en Histoire sur le rapport de domination des seigneurs sur les paysans au Moyen Âge, deux élèves interviennent successivement à l'oral. Le premier se demande si on peut assimiler les paysans de cette époque à des esclaves. Le second affirme que les caissières des supermarchés sont des esclaves « parce qu'elles sont aussi exploitées ». Plusieurs élèves sollicitent alors la parole pour réagir.

- 1. L'enseignant décide de prolonger l'échange.
 - 2. L'enseignant met un terme à cet échange et reste centré sur la leçon.
- Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 14

Un enseignant de français de collège (ou de cycle 3 de l'école primaire), au moment de décider quel texte il va maintenant faire lire à ses élèves, hésite. Va-t-il choisir ce roman historique sur le Moyen-âge qui correspond à la période actuellement étudiée par les élèves en histoire ? Va-t-il plutôt choisir cet autre roman qui lui offre plus d'opportunités pour continuer le travail sur la compréhension de textes ?

- 1. L'enseignant choisit le roman sur le Moyen-Âge.
 - 2. L'enseignant privilégie l'autre roman.
- Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 15

Cet enseignant entraîne ses élèves de cours préparatoire à la compréhension d'énoncés complexes. Chaque jour, la classe se livre à l'interprétation du dicton du jour. Les élèves doivent ce jour-là comprendre l'énoncé suivant : « S'il tonne à la Saint-Cyprien, il faudra porter des gants ».

- 1. Lorsque l'un des élèves bute sur le mot « tonne », l'enseignant établit d'emblée un rapprochement avec le mot « tonnerre » qu'ils connaissent mieux.
- 2. Lorsque l'un des élèves bute sur le mot « tonne », l'enseignant demande à la classe de tenter d'expliquer le terme à partir de propositions, en se gardant de révéler lui-même le lien avec le mot « tonnerre » ; il les amène ensuite à chercher le terme dans le dictionnaire.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 16

Au cours d'une séance de géométrie, un enseignant s'aperçoit qu'une bonne partie de ses élèves n'ont pas leur matériel de géométrie et ne peuvent donc réaliser la figure demandée.

- 1. L'enseignant interrompt sa séance et demande à ses élèves de réaliser la figure à la maison.
- 2. L'enseignant demande à ses élèves de mutualiser le matériel existant.
- 3. L'enseignant leur demande de suivre la correction avec attention.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 17

Pour préparer sa prochaine séance, un enseignant prévoit une différenciation pédagogique adaptée aux difficultés de ses élèves qu'il anticipe compte-tenu de leurs caractéristiques qu'il connaît bien.

- 1. L'enseignant donne des exercices différents selon le niveau des élèves.
- 2. L'enseignant prévoit de laisser plus de temps aux élèves en difficulté.
- 3. L'enseignant propose des aides aux élèves qui rencontrent des difficultés à réaliser les exercices communs à tous.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

CAS 18

Dans l'organisation de l'emploi du temps, l'enseignant de cette classe de cours moyen dégage régulièrement un temps de consolidation des apprentissages.

- 1. L'enseignant utilise ce temps pour que les élèves mémorisent les leçons.
- 2. L'enseignant utilise ce temps pour mettre les élèves dans des situations complexes.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

Annexe 2 : Les catégories d'analyse des questions ouvertes

E. LES ÉLÈVES

E1. PROCÉDURES : Ce que fait, ce que dit l'élève

E1a. Un élève ou un groupe d'élèves révélateur de l'ensemble

Le P s'appuie sur ce que dit ou fait un élève comme indicateur possible de l'ensemble de la classe.

E1b. Observation des difficultés des élèves

Le P s'appuie sur l'expression des élèves ou sur leurs erreurs. Il prend en compte le point où en sont les élèves.

E1c. Prise en compte des réponses des élèves

Le P observe, utilise et exploite les procédures des élèves.

E1d. Prise en compte d'une proposition inattendue d'un élève

Le P relève et/ou intègre les singularités qui apparaissent dans le cours de la séance.

E2. ACTION/INTERACTION DES ÉLÈVES

E2a. Mise en recherche et questionnement des élèves

Le P engage les élèves dans des tâches de haut niveau ou les conduit à se questionner.

E2b. Nécessité de faire agir les élèves

Le P s'abstient d'agir au profit des élèves, les conduit à manipuler, à réaliser, il les « rend actifs ».

E2c. Nécessité de faire interagir les élèves

Le P orchestre les interactions langagières, suscite l'expression des savoirs, conduit les élèves à argumenter.

E2d. Nécessité de faire émerger les représentations des élèves

Le P aide à l'émergence des représentations.

E2e. Élève agissant plutôt que s'agitant

Le P gère la classe de façon à maintenir les élèves dans la tâche.

E3. S'ADRESSER À TOUS LES ÉLÈVES

E3a. Souci de motivation

Le P porte attention de manière psychoaffective aux élèves fragiles, il reconforte les élèves, les récompense, valorise leur travail, évite la frustration...

E3b. Souci éthique d'équité

Le P porte attention à l'égalité de traitement entre élèves. L'essentiel du travail doit se faire en classe, en particulier pour les élèves en difficulté.

E3c. Souci de donner la même chose à tous

Le P dispense des savoirs, il s'adresse à tous, il corrige, donne des modèles...

APPRENTISSAGE

A1. INSCRIPTION DE TOUS LES ÉLÈVES DANS LES APPRENTISSAGES

A1a. Différenciation des apprentissages

Le P réaménage la situation pour certains élèves en lien avec les objectifs de la classe. Il affirme la nécessité de différencier sans en préciser les modalités.

A1b. Simplifier pour faire réussir tous les élèves

Pour que les élèves ne soient pas en difficulté, le P se focalise sur la simplification de la situation et/ou sur le fractionnement des tâches du plus simple au plus complexe.

A1c. Réduire le volume en maintenant l'objectif

Le P aménage la situation en réduisant le nombre de tâches.

A1d. Individualisation des apprentissages et étayage individualisé

Le P aménage une/des situations individuelles pour un ou plusieurs élèves en difficulté dans le temps collectif de la classe et en lien avec les objectifs de la classe.

A1e. Organisation en groupes homogènes

Le P régule l'apprentissage par la constitution de groupes homogènes (groupes de niveau...) en mettant à part les élèves en difficulté.

A1f. Organisation en groupes hétérogènes

Le P régule l'apprentissage par la constitution de groupes hétérogènes.

A1g. Maintien des exigences

Le P ne « lâche » pas sur les exigences et il est attentif à l'objectif d'apprentissage poursuivi.

A1h. Refaire différemment

Le P propose des situations inédites ou plus complexes mais qui sont supposées porter les mêmes enjeux d'apprentissage.

A1i. Explicitation par le professeur des procédures, méthodes, consignes, objectifs, savoirs...

Le P mobilise des moyens spécifiques pour expliciter procédures, méthodes et consignes. Il explicite les objectifs et les savoirs.

A1j. Vérifier la compréhension des notions

Le P s'assure que les élèves ont bien compris la notion abordée.

A2. APPRENTISSAGE : APPUI SUR LE COLLECTIF

A2a. Appui sur tous les élèves pour construire le savoir

Le P donne la parole à tous les élèves (ou au plus grand nombre) dans l'idée de leur faire porter la responsabilité de l'émergence ou de la construction des savoirs.

A2b. Appui spécifique sur certaines catégories d'élèves

Le P choisit de prendre appui – selon ses intentions – sur une catégorie spécifique d'élèves : bons, faibles ou moyens.

A3. APPRENTISSAGE : GESTION DES OBSTACLES

A3a. Appui sur les obstacles (pour l'élaboration de la séquence)

Le P s'appuie sur les obstacles liés au savoir pour (1) concevoir la séquence et son évaluation, ou (2) pour réguler le travail des élèves « on line ».

A3b. Appui sur la désignation des obstacles

Le P désigne aux élèves ce sur quoi ils doivent porter leur attention.

A3c. Appui sur la mémoire didactique

Le P fait reformuler, recontextualiser, fait rappeler le travail antérieur ou fait mémoriser (une leçon) parfois « par cœur ». Il stabilise les acquis et avance progressivement. Il fait réviser, met l'accent sur les « bases ».

A3d. Appui sur les habitudes et les entraînements

Le P met en place des automatismes, des « bonnes habitudes », il propose des entraînements...

D. DISCIPLINE

Da. Spécificité des tâches (activités)

Le P ne peut remplacer une activité par une autre car chacune porte un enjeu didactique spécifique.

Db. Interdisciplinarité

Le P favorise le lien entre disciplines dans un contexte interdisciplinaire.

Dc. Spécificité de la discipline

Le P maintient l'attention des élèves sur des manières de penser, de parler et d'agir propre à la discipline et ses objets.

T. TEMPS

T1. ACCÉLÉRATION/DILATATION DU TEMPS

T1a. Perdre du temps

Le P accepte de « perdre du temps pour en gagner », il évite que les élèves ou la classe « reste bloquée ».

T1b. Laisser du temps

Le P laisse plus de temps aux élèves pour réaliser le parcours d'apprentissage ou bien il s'attarde sur un aspect particulier du savoir. Il respecte le rythme de chacun.

T1c. Gagner du temps, ne pas perdre de temps

Le P « fait d'une pierre deux coups », abrège une séance jugée trop longue, privilégie le plus important. Il évite de perdre du temps, il « continue à avancer » malgré les obstacles.

T2. GESTION TEMPORELLE DES OBSTACLES ET DES DIFFICULTÉS

T2a. Anticiper

Le P, avant la séance, élimine des obstacles (exemple : le lexique), pense aux conditions matérielles de réussite de la séance...

T2b. Traiter les difficultés quand elles se présentent

Le P choisit de gérer l'obstacle en cours de situation.

T2c. Maintenir ce qui est prévu

Le P reporte la gestion des difficultés à un autre moment et privilégie ce qu'il a prévu de faire.

T2d. Assurer la continuité des apprentissages dans le temps

Le P articule les temps d'apprentissage dans un souci de cohérence, il fait des liens...

Interaction entre stratégies de gestion de l'hétérogénéité et croyances chez des professeurs des écoles

Corinne Marlot*, **Marie-Toullec-Théry****, **Nathalie Sayac*****, **Julie Pironom******

*UER MS – HEP VD – Lausanne (CH) et laboratoire ACTé- UCA (France)**
corinne.marlot@hepl.ch

*Toullec-Théry, M. CREN – Université de Nantes et Espé de l'Académie de Nantes***
marie.toullec-thery@univ-nantes.fr

*Sayac, N. LDAR – Université Paris-Est Créteil ****
nathalie.sayac@u-pec.fr

*Pironom, J. laboratoire ACTé-UCA, Clermont-Ferrand*****
julie.pironom@uca.fr

RÉSUMÉ. Cet article vise à mieux comprendre la circulation de croyances chez des enseignants de l'école primaire. Le traitement statistique de l'enquête sur laquelle se fonde notre étude a permis de déceler cinq classes d'enseignants. Nous tentons ici de caractériser plus finement ces classes, à partir des justifications que les enseignants ont produites, en réponse à des scénarios proposés dans le cadre de cette enquête. Notre enjeu est de déceler les stratégies que ces enseignants mettent en œuvre pour gérer l'hétérogénéité des élèves. Nous proposons in fine une analyse comparative de ces cinq classes.

MOTS-CLÉS : Justifications, croyances, stratégies professorales, hétérogénéité des élèves

1. Introduction

L'enquête sur laquelle s'appuie cet article a été menée par un collectif de chercheurs du réseau RESEIDA¹. D'une manière générale elle vise à mieux comprendre la circulation de croyances en milieu professionnel scolaire. Dans cet article nous nous sommes emparées des résultats produits par l'analyse statistique préalable de l'ensemble des questionnaires (Crinon & Ferone, dans ce numéro). Nous poursuivons ici leur exploitation, mais avec une autre visée : celle de la constitution de classes d'individus.

Dans le cadre de l'enquête, un échantillon d'enseignants du premier degré (cycles 1, 2 et 3) a été soumis à un questionnaire fondé sur dix-huit cas. Chacun des cas met en scène un problème d'enseignement, qu'il s'agit, pour les enseignants, de résoudre de manière prospective en mobilisant des ressources et des stratégies. Pour chaque cas, 2 ou 3 réponses fermées sont proposées. Il s'agit ensuite de justifier la réponse choisie en quelques lignes.

L'analyse des tris à plat menés par Crinon et Ferone a permis de dégager des consensus, mais aussi des oppositions concernant notamment les équilibres entre gestion individuelle et collective des apprentissages. Cet article vise à prolonger cette analyse en tentant d'établir des catégories d'enseignants en fonction de leur positionnement vis-à-vis de ces dimensions individuelles et collectives. Il s'agit dans cette étude de nous appuyer non pas sur les réponses au qcm, mais sur les justifications apportées en complément des choix de réponses aux cas proposés (voir ci-dessous).

L'enjeu de ce travail est double. Il s'agit (1) d'établir une méthodologie nous permettant de caractériser plus finement les différentes classes d'enseignants que nous allons dégager grâce à une classification hiérarchique ascendante et (2) de saisir – pour chacune des classes – les stratégies de gestion de l'hétérogénéité et de les mettre en relation avec certaines croyances.

La première partie de l'article s'emploie à présenter cette méthodologie d'analyse des justifications des individus les plus représentatifs de chacune des classes. La seconde partie, dévolue aux résultats, présente les caractéristiques de chacune des cinq classes en termes de stratégies et croyances puis en propose une analyse comparative. La troisième partie organise une discussion autour de l'hypothèse d'une forte interaction entre certaines stratégies d'enseignement propres à gérer l'hétérogénéité des élèves et certains systèmes de croyances associés.

Dans la mesure où cette recherche s'inscrit au sein du collectif RESEIDA, la question de l'influence des pratiques enseignantes sur la construction ou le renforcement des inégalités scolaires n'est jamais loin de nos préoccupations. Cet article, comme l'ensemble de l'enquête menée par le collectif, représente une contribution à cette problématique plus générale.

2. Cadre d'analyse de la classification

2.1. Cadre interprétatif des justifications

L'exemple ci-dessous rend compte de la nature des problèmes d'enseignement proposés et de la structure de l'enquête². Comme nous le voyons, les professeurs ont à cocher une réponse au questionnaire à choix multiple, puis, dans un second temps, à justifier ce choix en quelques lignes. Nous considérons que leurs justifications sont de potentielles intentions d'action qui représentent des solutions à un problème d'enseignement spécifié à une situation singulière. En effet, entre la réponse fermée (QCM) et la justification apportée, il y a mobilisation par chaque enseignant d'une charge intentionnelle (Sensevy, 2011) qui fait passer le professeur d'un contenu conceptuel à valeur descriptive à un contenu plus perceptivo-actionnel, une sorte de programme d'action à valeur prospective. Ce programme est lié à la projection de la situation de départ (le cas) dans ses circonstances particulières (les conditions d'exercice interprétées par l'enseignant-répondant). De ce fait, ces intentions-justifications, parce qu'elles supposent des plans d'action, ont alors une dimension stratégique (Sensevy, 2011, p.193). Il est à noter que ces cas qui représentent des situations typiques de classe relèvent volontairement d'un environnement didactique très peu prégnant, voire lacunaire. Le but est justement de voir, au travers des justifications, dans quelle mesure les enseignants s'engagent ou pas dans une reconstruction didactique qui

¹ RESEIDA : recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différentiations dans les apprentissages.

² Pour plus de précisions concernant la construction du questionnaire, ses enjeux et ses visées, voir l'article de Crinon et Ferone dans ce numéro.

mobilise les savoirs en jeu. En effet, nous faisons l'hypothèse que pour une même réponse fermée, selon les enseignants, les justifications peuvent mobiliser des arguments qui relèvent de focalisations différentes : organisationnelles, affectives, ou didactiques en lien avec les savoirs. De même, il est tout à fait envisageable que le même professionnel puisse avoir des justifications de nature différente selon les cas (certaines par exemple mettant en avant la singularité de tel élève et d'autres l'importance de dépasser dans certains cas cette singularité pour des raisons plus ou moins liées aux savoirs en jeu). Il ne s'agit donc pas de nier le travail de l'enseignant par des situations (trop) caricaturales, mais bien au contraire de chercher à comprendre ses ressorts en laissant de l'espace pour l'interprétation.

CAS 4

Les élèves doivent résoudre un problème individuellement, l'enseignant les sollicite ensuite oralement.

☞1. L'enseignant demande au plus grand nombre d'élèves possible de donner leur réponse.

☞2. L'enseignant fait passer un élève au tableau et exploite sa réponse.

Quelle est, parmi ces manières de faire de l'enseignant, celle qui est la plus proche de la décision que vous prendriez ?

Justification de votre choix :

Chacun des cas donne d'abord l'impression à l'enseignant qu'il se trouve face à des choix de gestion de l'hétérogénéité, indépendamment de la mobilisation des savoirs. Pourtant, la place donnée aux savoirs reste ouverte et appelle l'expression d'éléments de contexte. C'est la part manquante, à combler. Dans ce cas, « le plus grand nombre d'élèves » peut signifier que l'enseignant vise l'expression de tous les élèves, indépendamment des contenus ou bien qu'il vise l'expression des stratégies plus ou moins gagnantes afin de les catégoriser ultérieurement avec ou sans les élèves. De même, « faire passer un élève au tableau », peut signifier – selon le choix de l'élève et de son travail – que l'enseignant souhaite mettre en exergue des erreurs récurrentes ou au contraire qu'il souhaite diffuser la stratégie la plus opérante. Le choix peut également, dans la réponse 2 être lié à une gestion du temps et/ou concerner une phase spécifique de la leçon (découverte de la notion en jeu pour la réponse 1, correction d'un exercice pour la réponse 2).

C'est sur la base de l'analyse à correspondance multiple (ACM), réalisée par Crinon et Ferone que nous avons réalisé l'analyse en classes ou en cluster. Cette dernière repose sur l'idée que plus deux individus sont proches sur le plan factoriel, plus ils partagent des caractéristiques communes (Costa et al., 2013). Notre analyse nous a permis de discriminer cinq groupes d'enseignants, qu'il s'agit maintenant de caractériser. Nous avons donc analysé, pour chaque classe³, de manière plus qualitative, l'ensemble des justifications des dix individus qui partagent un grand nombre de caractéristiques. Ces dix individus correspondent à ce qu'on appelle, dans le cadre de l'analyse statistique, les individus-barycentres.

Afin de procéder à cette caractérisation, nous avons mobilisé quelques concepts qui nous paraissent être de bons candidats et que nous allons tenter d'articuler : les dilemmes et les formes de pilotage (Wanlin & Crahay, 2012), les logiques contradictoires (Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002), ainsi que les hétéro et auto-prescriptions (Rayou, 2014). Certains travaux (Piquée & Sensevy, 2007 ; Sensevy, Maurice, Clanet & Murillo, 2008) ont montré que le professeur est soumis à des contraintes usuelles qui pèsent sur son action. Ces contraintes peuvent se résumer par la double injonction de faire (avancer) le programme et de prendre en compte la diversité des élèves. C'est cette double injonction consubstantielle de l'enseignement que nous avons choisi d'étudier dans cet article et que nous résumons selon la formule consacrée « stratégies de gestion de l'hétérogénéité ».

Butlen, Peltier-Barbier et Pézard (2002) décrivent les contraintes qui pèsent sur les pratiques enseignantes en termes de logiques contradictoires :

- logique de socialisation où la socialisation serait préalable à toute forme d'enseignement / logique des apprentissages ;

- logique de la réussite immédiate / logique de l'apprentissage ;

³ La classification hiérarchique proposait de scinder les enseignants en deux ou cinq classes. Compte tenu des valeurs d'inertie inter et intra-classe ainsi que de la pertinence des profils d'enseignants obtenus, la classification en cinq classes est la meilleure. Pour établir les profils, nous avons considéré comme caractérisantes les modalités ayant une valeur-test supérieure ou égale à 2.

- logique du temps de la classe (micro-tâches étalées dans le temps) / logique du temps de l'apprentissage ;
- logique des apprentissages collectifs / logique des apprentissages individuels ;
- logique de projet / logique d'apprentissage.

Wanlin et Crahay (2012, p. 24-27), quant à eux, parlent, non de contraintes, mais de dilemmes de la pensée interactive en définissant trois modes de pilotage qui illustrent chacun une forme de dilemme :

- le pilotage managérial : faire participer tous les élèves ou se contenter de la contribution de certains ;
- le pilotage curriculaire : viser la maîtrise des objets enseignés par tous les élèves ou s'attacher plutôt à couvrir l'ensemble du programme ;
- le pilotage par la cadence : avancer avec les forts ou respecter le rythme des faibles.

Il nous semble que la double injonction repérée par Sensevy et al. (Ibid.) et liée à la gestion de l'hétérogénéité des élèves pourrait bien se traduire chez les enseignants par l'expression d'un (ou plusieurs) dilemmes. Nous faisons l'hypothèse que, pour dépasser ces dilemmes, les enseignants mettent en œuvre des stratégies plus ou moins adaptées qui s'appuient plus ou moins sur les enjeux de savoir. Les logiques contradictoires et les modes de pilotage développés par les auteurs sus-cités pourraient alors jouer le rôle de catégories de description des stratégies mobilisées pour chacune des classes. Voici, pour exemple, certaines des tensions-contradictions auxquelles sont régulièrement soumis les enseignants, dès lors qu'il s'agit de gérer l'hétérogénéité de la classe : Faut-il privilégier la compréhension collective des situations ou le travail individuel de chaque élève ? Faut-il s'adapter au rythme du groupe classe au risque de voir des élèves décrocher ou s'adapter à celui de chaque élève au risque de renforcer les différences ?

Pour ce qui est des croyances véhiculées par les enseignants, Rayou (2014) caractérise ces dernières comme un amalgame entre 1) des hétéro-prescriptions descendantes institutionnelles (les vulgates pédagogiques) et des hétéro-prescriptions ascendantes issues des élèves et des familles (les doxas) mais aussi 2) des auto-prescriptions qui sont des succédanés, voire une version édulcorée de préconisations issues elles-mêmes de résultats de la recherche en sciences de l'éducation. Le but de cet article n'est pas de produire une distinction fine entre les notions de doxas, vulgate, et plus largement de représentations et de croyances. Nous nous situons en deçà de ce travail de raffinement sémantique. Notre but est de saisir certaines stratégies pour les mettre en lien avec des croyances dont l'origine serait à comprendre dans l'interaction entre des éléments externes (les hétéro-prescriptions) et des éléments internes (les auto-prescriptions). C'est cette distinction externe/interne qui nous semble opératoire ici. C'est pourquoi nous avons assemblé, sans les différencier, les deux catégories d'hétéro-prescriptions ascendantes et descendantes, et ainsi, nous ne marquerons pas, contrairement à Rayou (ibid), la distinction entre vulgates et doxas.

Ainsi, en prise avec la question de la gestion individuel/collectif posée par chacun des cas de l'enquête, nous allons tenter – pour chaque classe – d'instruire les questions suivantes :

Comment, au travers du problème d'enseignement qui leur est posé dans chaque cas, les enseignants de notre échantillon résolvent-ils le dilemme qui apparaît comme consubstantiel de l'activité d'enseignement : faire avancer le programme dans le temps imparti sans renforcer l'écart entre les élèves ? Quelles stratégies mettent-ils en œuvre ?

C'est sur cette base que pourra se faire, dans un second temps, la comparaison entre les 5 classes.

Pour finir, nous souhaitons procéder à une mise au point concernant l'usage des concepts mobilisés dans notre étude. Ces outils théoriques ont été adaptés à notre enquête, avec les limites induites par ces adaptations. Par exemple, les notions de dilemme et de pilotage ont été proposées par Wanlin et Crahay (2012) pour saisir la pensée des enseignants pendant l'interaction en classe, ce qui ne correspond pas à la méthodologie de notre enquête par questionnaire. Néanmoins, nous avons conçu les différents cas proposés pour faire réagir les enseignants comme s'ils étaient réellement confrontés à ces situations de classe et nous avons estimé que leurs réponses pouvaient rendre compte de dilemmes et de formes de pilotage. C'est d'ailleurs pourquoi, dans la conception du questionnaire, nous avons choisi de ne pas nous contenter des seuls choix fermés, mais nous avons demandé aux répondants de justifier librement leurs choix.

De même, les logiques contradictoires décrites par Butlen et al. (2002) concernaient à l'origine les pratiques des professeurs débutants en éducation prioritaire, en mathématiques. Nous les avons néanmoins empruntées car le dilemme principal sur lequel nous avons fondé nos analyses (faire avancer le programme dans le temps

imparti sans renforcer l'écart entre les élèves) est, de notre point de vue, au cœur des pratiques enseignantes et fonde, en grande partie, les logiques retenues.

2.2. Méthode d'analyse de la classification exemplifiée avec l'analyse de la classe 1

L'analyse des classes issues du traitement statistique procède en trois étapes : l'étape 1 vise à identifier les thèmes récurrents qui apparaissent dans les justifications, l'étape 2 tente d'établir le profil des individus de la classe et l'étape 3 propose une caractérisation du point de vue des stratégies et des croyances que semblent adopter les membres de cette classe. Voyons maintenant, plus en détail - et pour une classe - la façon dont se déploie chacune de ces trois étapes. Ces trois étapes seront reproduites pour chacune des cinq classes.

2.2.1 Étape 1 : recherche de récurrence des thèmes de la classe 1

L'ensemble des justifications des dix individus-barycentres a d'abord été regroupé et ce, pour chacune des réponses au questionnaire qu'ils partagent (ainsi pour la classe 1, les enseignants partagent cinq réponses et plus précisément : cas 1. réponse 3 ; cas 3. réponse 1 ; cas 6. réponse 2 ; cas 7. réponse 2 et cas 17. réponse 1).

Nous avons ensuite tenté de mettre au jour, dans les justifications, une récurrence de thèmes et ce pour chacune des réponses (les cinq réponses partagées pour la classe 1). Ces thèmes ont été repérés grâce à un étiquetage manuel (surlignage, soulignage, usage de caractères gras). Nous avons observé que les justifications des enseignants étaient le plus souvent exprimées sous une forme prescriptive. Ce qui les amène à énoncer des règles, des recommandations, voire des interdictions ou des impossibilités. Lors de la formulation de ces thèmes, nous avons conservé cette tonalité prescriptive qui semble relever de de ces formes d'injonction que les enseignants se font à eux-mêmes.

2.2.2 Étape 2 : profil des individus-barycentres de la classe 1

Dans cette étape, il s'est agi de procéder à une sorte de mise en narration de leurs justifications, guidée par les thèmes récurrents décelés chez les 10 individus-barycentres. Un court descriptif du profil des individus-barycentres de la classe a ainsi été produit qui articule des traits caractéristiques et saillants avec des extraits de justifications. C'est un premier niveau d'analyse qui correspond à une mise en forme des données et ce, dans une visée synoptique.

2.2.3 Étape 3 : caractérisation du profil des individus-barycentres de la classe 1

Pour saisir la nature et l'éventuelle variation des croyances cristallisées dans les justifications des individus-barycentres, nous avons mobilisé, d'une part, les notions de logique (Butlen et al., 2002) et de mode de pilotage (Wanlin et Crahay, 2012) qui nous ont permis d'identifier certaines stratégies et, d'autre part, les notions d'hétéro et auto-prescriptions (Rayou, 2014) qui nous ont aidées à formaliser certaines croyances associées à ces stratégies. Dans cette étape 3, il s'est agi de répondre à la question de savoir comment les enseignants de cette classe tentaient de résoudre le dilemme « faire avancer le programme, sans abandonner les plus faibles ».

In fine, cette méthodologie d'analyse mixte qui associe la dimension quantitative (construction des classes) à la dimension qualitative (analyse de discours des justifications des individus-barycentres pour chaque classe) représente une contribution à la mise au jour et à l'étude des déterminants de l'action enseignante et notamment ceux concernant la gestion de certaines contraintes de métier.

Nous présentons ci-dessous les résultats de notre analyse pour chacune des cinq classes.

3. Résultats des analyses de la classification

3.1. Caractéristiques de la classe 1

La présentation suivante concerne la classe 1 dont nous détaillons les trois étapes de l'analyse. Le lecteur peut ainsi mieux comprendre comment nous avons procédé. Pour les autres classes, nous présenterons chaque étape de manière synthétique.

3.1.1. Étape 1 : recherche de récurrence des thèmes

L'analyse statistique met au jour les réponses suivantes. Elles sont emblématiques de la classe 1.

7.2 Le professeur divise la classe en groupes de niveau

17.1 Le professeur donne des exemples selon le niveau des élèves

3.1 Le professeur corrige collectivement l'exercice

6.2 Le professeur évite de solliciter ceux qui savent

1.3 Le professeur interrompt le travail et renvoie la question à la classe

Nous avons identifié, grâce à un étiquetage manuel, les thèmes récurrents partagés par les individus-barycentres de la classe 1 pour chacune de ces cinq réponses emblématiques.

Réponses	Thème(s)
7.2 Le professeur divise la classe en groupes de niveau	- Il ne sert à rien d'avancer si la notion n'est pas acquise ni maîtrisée. - Raccrocher au plus vite les élèves en difficulté pour ne pas creuser l'écart. - Ne pas empêcher les élèves plus forts d'avancer
17.1 Le professeur donne des exemples selon le niveau des élèves	- Faire alterner la diversité des formes d'aide selon les élèves et les objectifs. - Laisser plus de temps ne sert à rien si les élèves sont bloqués.
3.1 Le professeur corrige collectivement. l'exercice	- Comprendre les raisons d'un travail non fait. - Vérifier la compréhension par sollicitation directe des élèves qui n'ont pas fait le travail. - Aucun exercice ne doit être donné à la maison.
6.2 Le professeur évite de solliciter ceux qui savent	- Laisser la parole à ceux qui ne connaissent pas la réponse puis laisser dire ceux qui savent. - Faire émerger les représentations de tous les élèves.
1.3 Le professeur interrompt le travail et renvoie la question à la classe	- Rester centré sur les objectifs de la leçon. - Le professeur doit expliciter certains éléments en amont pour ne pas bloquer le travail des élèves. - Tout texte soumis à un travail de groupe doit être éclairci au niveau du sens des mots inconnus.

Tableau 1. *Thèmes récurrents dans les justifications des réponses 7.2, 17.1, 3.1, 1.3, 6.2 pour la classe 1.*

3.1.2. Étape 2 : profil des individus-barycentres

Nous pouvons maintenant, guidés par cet ensemble de thèmes récurrents, tenter d'établir le profil des individus-barycentres de la classe 1.

Ces professeurs visent l'inscription de tous les élèves dans les apprentissages et prennent appui sur ces derniers pour construire les savoirs. Ils sont sensibles à l'expression de tous les élèves, notamment ceux qui ne savent pas « si la bonne réponse est donnée par un enfant, les autres se tairont et on n'aura pas les hypothèses/préjugés » (CMA16), ainsi qu'à leurs représentations initiales. « J'interroge le reste de la classe pour faire émerger les représentations premières des élèves » (BD9). Ils sont attentifs aux élèves les plus fragiles, « différencier en fonction du niveau des acquis afin que chaque groupe progresse à son rythme et ne soit pas mis en difficulté » (MB2), pour les raccrocher au plus vite afin de ne pas creuser l'écart, « raccrocher au plus vite les élèves qui reviennent sur la notion de sujet-verbe dès qu'ils la maîtrisent afin de ne pas creuser un fossé entre les élèves » (BD17). Pour ces professeurs, il importe que la notion à acquérir soit bien maîtrisée avant d'avancer : « Il ne sert pas à grand-chose d'avancer quand les bases ne sont pas acquises » (BA22). Ils s'attachent à vérifier la compréhension des élèves qui n'ont pas fait le travail : « je vérifie (pourquoi) les raisons pour lesquelles les élèves n'ont pas fait l'exercice : négligence ou incompréhension » (MB2). Pour autant, ils veillent à ne pas freiner les bons élèves : « Il s'agit aussi de différencier pour les bons élèves » (BD6). « D'un autre côté il ne faut pas empêcher les autres élèves d'avancer et de poursuivre l'apprentissage des notions à aborder » (BD17).

Ces professeurs organisent alors des groupes de niveau tout en considérant l'alternance de la diversité des formes d'aide selon les élèves et les objectifs : « Tout est donc envisageable en fonction du milieu et des élèves, en fonction de l'objectif visé, l'enseignant doit choisir le choix le plus pertinent » (BD9), car laisser plus de temps aux élèves en difficulté ne sert à rien s'ils sont bloqués : « Si l'hétérogénéité est importante, le temps supplémentaire ne suffira pas » (CMA4).

Un des enjeux forts pour ces professeurs est le travail d'explicitation en amont pour que les élèves accèdent au sens de l'activité : « Si c'est une notion essentielle pour comprendre la leçon, ça me paraît important que ce soit clair pour toute la classe » (BC8) ; « Pour ne pas bloquer le travail de recherche, je préfère expliciter le vocabulaire inconnu en début de séance » (MB2) ; « Je clarifie le lexique qui peut empêcher la compréhension

du texte » (BD9). De même, il s'agit de rester centré sur les objectifs de la séance : « La compétence « recherche dans le dico » n'est pas l'objet ici » (BD6).

3.1.3. Étape 3 : caractérisation du profil des individus-barycentres

Il apparaît, dans cette narration, que ces enseignants privilégient un pilotage par la cadence selon une logique des apprentissages qui s'attache plutôt à faire comprendre qu'à faire réussir. Pour gérer le dilemme de respecter le rythme des faibles, tout en faisant avancer les forts, ils renoncent à un pilotage par les programmes et favorisent la maîtrise des contenus par tous les élèves. La mise en œuvre d'une diversité de modalités de différenciation est une stratégie préconisée par ces enseignants.

La dimension chronophage d'un tel pilotage est neutralisée en partie par l'attention portée à la dimension collective des apprentissages, au souci de lever en amont les obstacles à la compréhension de la tâche et à la centration sur les objectifs d'apprentissage. Autant d'orientations qui évitent une dilatation du temps de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nous pouvons, maintenant, en appui sur la catégorisation de Rayou (2014), redéfinir, pour cette classe, les croyances qui orientent leur action. Afin de répondre à l'hétéro-prescription descendante (vulgate de l'école émancipatrice et démocratique, idéal de l'école républicaine) et ascendante (doxa de l'égalité des chances), afin également de réduire dilemmes et incertitudes, ces enseignants s'auto-prescrivent des succédanés de préconisations liés aux courants de l'apprentissage explicite et de la différenciation pédagogique.

La mobilisation de ces notions-outils nous permet, in fine, d'une part, de dégager certaines stratégies qui permettent aux enseignants de cette classe 1 de gérer l'hétérogénéité des élèves et, d'autre part, de construire un premier lien entre ces stratégies et les croyances qui pourraient fonder ces stratégies. Le tableau suivant résume ce qui précède et restitue l'analyse interprétative des justifications de individus-barycentre de la classe 1.

Stratégies	Croyances
Appui sur le collectif	<ul style="list-style-type: none"> - École émancipatrice et démocratique - Égalité des chances - Apprentissage explicite et pédagogie différenciée
Réduction préalable des obstacles liés à la compréhension	
Centration sur les objectifs.	
Maintien du niveau d'exigence pour tous.	

Tableau 2. *Stratégies et croyances des individus-barycentres de la classe 1.*

Nous allons, à présent, de manière plus synthétique, rendre compte des résultats obtenus pour les autres classes, à partir des mêmes étapes que celles développées pour la caractérisation des stratégies et croyances des individus de la classe 1.

3.2. Caractéristiques de la classe 2

3.2.1. Étape 1, recherche de récurrence des thèmes

Réponses	Thème(s)
4.2 P fait passer un élève au tableau et exploite sa réponse.	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre l'expression et la confrontation des procédures. - Faire interagir les élèves pour construire la procédure la plus pertinente.
12.2 P guide les élèves en difficulté, pose des questions et décompose la tâche en sous tâche.	<ul style="list-style-type: none"> - Décomposer pour mémoriser, puis appliquer. - Simplifier pour faire réussir les élèves.
13.1 P décide de prolonger l'échange.	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'interdisciplinarité. - Échanger, interagir pour définir ou pour comprendre.
3.1 P corrige collectivement l'exercice	<ul style="list-style-type: none"> - Veiller à une égalité de traitement pour ne pas augmenter les écarts.
5.1 P fait choisir la conclusion aux élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Argumenter pour convaincre et guider si nécessaire. - Laisser aux élèves le choix de la meilleure réponse

Tableau 3. *Thèmes récurrents dans les réponses des individus-barycentres de la classe 2.*

3.2.2 Étape 2, Profils des individus-barycentres de la classe 2

Ces professeurs parient sur l'expression des élèves et sur leurs interactions. C'est en effet via la diffusion de leurs réponses (plutôt de ceux qui ont une réponse incomplète ou qui n'ont pas fait l'exercice) et de leur argumentation que se construiront des procédures ou stratégies opérantes pour tous. Le collectif est alors privilégié pour que « chacun ait le même apport et ne pas creuser/former des inégalités (souvent existantes) » (ACA2). Lorsque des débats sont organisés pour convaincre d'une manière de faire, la procédure de validation peut aller jusqu'au vote.

« Je crée un débat à partir d'une solution (ou plusieurs). Ce débat permet de dégager plusieurs stratégies de résolution » (BC5). « Il me semble plus judicieux de confronter les élèves dans un échange oral où chacun pourra donner son avis (pour ou contre) et passer à un vote, avec arguments et critères de choix bien établis avant » (MB9).

Ces professeurs décident de plutôt prolonger les échanges entre élèves, même si ces derniers les éloignent des objectifs ciblés, mais restent « dans le thème du travail » (MB7). Ces moments sont cruciaux pour la construction de la citoyenneté et pour conserver l'intérêt de tous les élèves. « Si les élèves sont dans le débat, autant en profiter. De plus, ils ne seront pas attentifs à la leçon » (BC9).

« L'attention de la classe s'est déportée sur un problème « citoyen », il me semble très important de tirer profit de ces situations » (CDcPEC3). « On peut partir sur un débat lié à l'instruction civique et morale (même si on dévie de l'objectif de la séance. Pour comprendre l'histoire, il peut être utile de comprendre notre temps » (BC5).

Une des difficultés que ces professeurs rencontrent consiste alors dans leur positionnement, entre position haute et position basse.

D'une part, au cours des débats : « Il faut cependant savoir encadrer le débat afin que ce qui sera énoncé par les élèves soit toujours « vérifié », du moins mis en relation avec le thème » (ACa2). Mais aussi quand les élèves sont sur une fausse route, alors le professeur soit « les guide dans le choix de la conclusion, en retravaillant avec eux la proposition la mieux » (ACa2) soit, quand un exercice recèle des obstacles, pense qu'« il faut simplifier le travail, en décomposant la tâche en sous tâches » (BC6).

3.2.3. Étape 3, caractérisation du profil des individus-barycentres

Ces professeurs privilégient un pilotage managérial dans le sens où ils se préoccupent de « l'organisation sociale des situations d'enseignement-apprentissage » (Wanlin et Crahay, 2012), en s'appuyant sur les interactions entre élèves à partir d'un exemple produit par l'un ou quelques-uns d'entre eux. Faire avancer tout le monde au sein du collectif semble être la solution trouvée où les arguments permettent de convaincre et de trouver une procédure plus efficace. Maintenant un dilemme apparaît car cette manière de faire peut être chronophage. Comment faire lorsque les élèves ne trouvent pas ? Le professeur a alors tendance à prendre la main et à décomposer ou simplifier la situation pour que les élèves réussissent.

On perçoit, dans cette classe 2, la propension des enseignants à mettre au premier plan l'enrôlement des élèves (via l'inter ou la pluridisciplinarité liés à des projets) qui est, selon eux, un élément nécessaire pour ensuite qu'ils acceptent d'endosser la responsabilité des apprentissages. Les moyens organisationnels et interactionnels priment sur les fins d'apprentissage.

À partir des catégorisations de Rayou (2014), nous redéfinissons, pour cette classe 2, les croyances qui orientent leur action. Afin de répondre à l'hétéro-prescription descendante (vulgate où le programme se mène pour le collectif) et ascendante (doxa de ne pas augmenter les écarts entre élèves), ces enseignants, afin de réduire dilemmes et incertitudes s'auto-prescrivent des succédanés de préconisations liés à faire émerger des solutions via les interactions dans le groupe.

Le tableau suivant résume ce qui précède et restitue l'analyse interprétative des justifications des individus-barycentres de la classe 2 en termes de stratégies de gestion de l'hétérogénéité et de croyances associées.

Stratégies	Croyances
Appui sur les interactions entre élèves à partir des productions des élèves.	- L'école se fonde sur un apprentissage collectif ; - Le rôle du professeur est de faire attention à ne pas creuser les écarts ; - Favoriser les interactions entre élèves permet de faire émerger des solutions aux problèmes posés.
Production d'arguments par les élèves pour identifier les procédures les plus efficaces.	
Décomposition ou simplification de la tâche pour faire réussir tous les élèves.	

Tableau 4. *Stratégies et croyances des individus-barycentres de la classe.*

3.3 Caractéristiques de la classe 3

3.3.1 Étape 1, recherche de récurrence des thèmes

Réponses	Thème(s)
2.2 Le professeur apporte lui-même la réponse aux questions de compréhension fine.	- Agir quand les élèves ne suivent pas : arrêter la séance ou donner la réponse quand les élèves ne suivent pas.
15.1 Le professeur établit d'emblée un rapprochement avec le mot qu'ils connaissent le mieux.	- Privilégier une explication rapide pour faire avancer la séance plutôt que de laisser les élèves chercher seuls.
7.3 Le professeur continue avec toute la classe un travail sur la proposition relative et diffère un travail spécifique avec les élèves en difficulté.	- Refaire avec ceux qui ne savent pas.

Tableau 5. *Thèmes récurrents dans les réponses des individus-barycentres de la classe 3.*

3.3.2. Étape 2, profils des individus-barycentres de la classe 3

Ces professeurs ont pour ambition de faire agir les élèves, tout en conservant les contenus qu'ils ont prévus : ils endossent, pour ce faire, une position haute, mais sans l'assumer pleinement. Ils le font « par défaut » (MB6, GA3, CMA18), « parce que la situation n'avance pas » (GA3). Ils peuvent alors « mettre en mots les stratégies que j'utilise pour comprendre un texte » (ACa1), propos tout à fait partagés par ACa11 et NA13 : « le maître peut apporter lui-même les réponses, montrer ce qu'il a compris et pourquoi ». Ces professeurs privilégient le collectif d'abord, même si un travail de remédiation (les termes refaire, réviser, remédier, rappeler, reprendre, sont plusieurs fois usités) pourra ensuite, en aval être apporté aux élèves les plus faibles. « Ces élèves pourront revoir les notions ultérieurement » (MB6) ; « je reprendrai avec ceux-là pour les aider à dépasser leurs difficultés » (ACa1). Ces professeurs tentent aussi de faire du lien entre les apprentissages. Ainsi, dans le vocabulaire, un travail sur les familles de mots est privilégié pour ne pas laisser élèves s'égarer avec des outils trop complexes comme le dictionnaire, ne pas perdre de temps et « rapidement éclaircir les élèves sur le sens de certains mots » (BD15) ; où il est « important pour cet élève d'avoir une réponse immédiate » (NA13).

3.3.3. Étape 3, caractérisation du profil des individus-barycentres

Ces professeurs ont le souci de ne pas laisser les élèves s'égarer dans des situations qu'ils ne maîtrisent suffisamment ni ne comprennent. Ils envoient alors de nombreux signes aux élèves, même s'ils le font par défaut. On perçoit ici un dilemme : ces professeurs préféreraient laisser les élèves chercher, mais, quand ça ne fonctionne pas, ils montrent. Le collectif est d'abord activé puis, selon les performances des élèves, une remédiation est proposée aux plus faibles, pas à pas, pour résoudre leurs difficultés. Il vaut mieux, pour ces professeurs, délaissé le difficile et le complexe. La notion de pré requis est activée en creux : on ne peut travailler une notion complexe si des notions plus simples ne sont pas déjà là. Ces professeurs ne privilégient pas la multiplication des outils (ainsi le dictionnaire est trop chronophage, il vaut mieux donner directement la réponse).

Afin de répondre à l'hétéro-prescription descendante (vulgate où les apprentissages ne se font pas à pas du plus simple au plus complexe) et ascendante (doxa de remédier a posteriori), ces enseignants, afin de réduire dilemmes et incertitudes, s'auto-prescrivent des succédanés de préconisations qui amènent ces professeurs à donner la réponse quand les élèves sont perdus.

Le tableau suivant résume ce qui précède et restitue l'analyse interprétative des justifications des individus-barycentres de la classe 3.

Stratégies	Croyances
Activation du collectif pour faire un tri entre les élèves qui suivent et ceux qui ont des difficultés. Remédiation proposée aux plus faibles. Apprentissage par imitation, s'il le faut, pour ne pas perdre de temps.	- Les apprentissages se font de manière linéaire et cumulative sur la base des pré requis. - Pendant la leçon, tous les élèves doivent avancer au même rythme : il est possible de montrer comment il faut faire aux élèves en difficulté puis de procéder à une remédiation <i>a posteriori</i> . - Le professeur peut prendre une position haute dès qu'il le faut.

Tableau 6. *Stratégies et croyances des individus-barycentres de la classe 3*

3.4. Caractéristiques de la classe 4

3.4.1 Étape 1, recherche de récurrence des thèmes

Réponses	Thème(s)
2.3 L'enseignant simplifie les questions prévues.	- Donner la priorité à la compréhension de tous les élèves car il existe différents niveaux de compréhension / apprentissage.
3.2 (Suite à des devoirs non faits par certains élèves), l'enseignant improvise aussitôt une courte séance d'exercices sur l'accord sujet verbe.	- Il faut compenser ce qui n'a pas été fait à la maison. - Tous les élèves doivent comprendre. - Aucun exercice ne doit être donné à la maison.
14.2 L'enseignant privilégie l'autre roman	- La transversalité des apprentissages est importante, mais il faut veiller à respecter les objectifs fixés.
18.2. L'enseignant utilise le temps de consolidation à l'emploi du temps, pour mettre les élèves dans des situations complexes.	- Distinguer la mémorisation de la consolidation qui peut se faire à travers la confrontation à des situations complexes.

Tableau 7. *Thèmes récurrents dans les réponses des individus-barycentres de la classe 4.*

3.4.2. Étape 2, profil des individus-barycentres de la classe 4

Ces professeurs sont soucieux que tous leurs élèves apprennent et comprennent. Ils préfèrent donc majoritairement simplifier les questions prévues (cas 2) ou improviser une courte séance (cas 3). Cela se retrouve dans des justifications de type « il me semble important que tous les élèves soient en mesure d'accéder au sens et de participer à l'activité » (BC4) ou « c'est une manière de faire que tout le monde s'exerce malgré tout » (BA10) ou encore « le travail doit être fait en classe pour que l'enseignant puisse s'assurer de la compréhension de tous » (BD14). Ils récusent l'idée de « faire pour faire » et estiment que « « faire pour faire » nuit au développement des compétences de l'enfant » (BD19) ou que l'on ne doit pas « « faire de la transversalité » pour « faire de la transversalité » » (BD14).

Les professeurs de cette classe font souvent référence à des niveaux/degrés de compréhension et semblent considérer que les apprentissages se réalisent par étapes successives et incontournables. Ils l'expriment par des justifications telles que « j'interromps la séance pour la reprendre à un autre moment. Certaines notions auront eu le temps de mûrir et les réponses pourront peut-être venir » (BA10) ou « la simplification des questions peut permettre d'atteindre un 1er niveau de compréhension qui devra être approfondie dans une séance ultérieure » (NA8) ou encore « avant de passer à la lecture fine du texte, il faut s'assurer que les élèves aient tous une compréhension globale du texte avant de passer à une compréhension fine, puis à l'interprétation. Je différerai donc le travail sur la compréhension fine » (BD14).

Ils revendiquent également un fort souci d'équité et de justice scolaire qui se traduit dans des justifications telles que : « mémoriser les leçons est un apprentissage non toujours naturel qui doit être accompagné : « apprendre à apprendre » » (NA6) ou « Travail écrit à la maison = iniquité » (CMA14).

3.4.3. Étape 3, caractérisation du profil des individus-barycentres

Ces professeurs sont soucieux que tous leurs élèves apprennent et comprennent. Ils préfèrent donc simplifier les questions prévues ou improviser une courte séance pour permettre à tous d'avancer. Ils récusent le « faire

pour faire » et veillent à adapter leur enseignement à tous les élèves. Ils semblent considérer que les apprentissages se réalisent dans le temps, par étapes successives et incontournables (pré requis) et veillent donc à respecter ces étapes en reportant éventuellement ce qui était prévu. Ils revendiquent également un fort souci d'équité et de justice scolaire et sont très opposés aux devoirs à la maison qu'ils trouvent inéquitables et pas conformes aux prescriptions institutionnelles.

Ces professeurs ont un souci marqué pour les élèves faibles et ne semblent pas franchement se soucier des « bons » élèves qui eux, franchissent toutes les étapes sans difficulté. Les directives de ces professeurs pourraient être : « respectons les étapes pour avancer » ou « défense de donner des devoirs, c'est une source d'iniquité ».

Stratégies	Croyances
L'apprentissage se fait pas à pas et par paliers successifs.	- École du collectif : tout le monde doit avancer en même temps ;
Pour tenir ses objectifs et faire avancer la classe, ne pas hésiter à simplifier.	- L'égalité des chances nécessite de s'adapter aux différents niveaux de compréhension des élèves ;
Il faut s'adapter au niveau de tous les élèves.	- Les devoirs à la maison sont source. d'inégalité.

Tableau 8. *Stratégies et croyances des individus-barycentres de la classe 4.*

3.5. Caractéristiques de la classe 4.

3.5.1 Étape 1, recherche de récurrence des thèmes

Réponses	Thème(s)
11.2. L'enseignant interrompt le travail et distribue aux élèves un autre texte littéraire disponible dans la classe.	- Il faut distinguer les finalités et les enjeux entre l'oral et l'écrit dans l'activité des élèves.
6.1. L'enseignant donne la parole à Théo et Justine.	- Il faut considérer les relations individus / groupes / classe entière pour dégager le savoir. - Il n'est pas forcément utile de faire émerger les représentations de tous les élèves. Partager le savoir entre les élèves.
3.3. Certains élèves n'ont pas fait leurs devoirs. L'enseignant demande à ces élèves de faire l'exercice à un autre moment de la journée.	- Responsabiliser les élèves. - Faire comprendre aux élèves qu'ils doivent faire ce qui est attendu.
2.1 L'enseignant s'appuie sur les bons élèves pour obtenir les réponses aux questions de compréhension fine.	- Les élèves en difficultés peuvent apprendre des bons élèves.
14. 1. L'enseignant choisit le roman sur le moyen-âge.	- La transversalité des apprentissages est importante, mais il faut veiller à respecter les objectifs fixés.

Tableau 9. *Thèmes récurrents dans les réponses des individus-barycentres de la classe 5.*

3.5.2. Étape 2, profil des individus-barycentres de la classe 5

Ces professeurs sont soucieux de maintenir ce qui a été prévu, mais pas au détriment des élèves en difficulté. Quand ils s'aperçoivent que les élèves ont oublié leur livre (cas 11), ils préfèrent leur fournir un autre texte littéraire plutôt que de lire le chapitre à haute voix car « un travail oral pour répondre aux questions semble difficile sans le texte sous les yeux » (NA5) et que si « la séquence est consacrée à la lecture du roman, il n'y a donc pas d'intérêt à ce que l'enseignant lise le texte » (ACA5). De même, lorsque plusieurs élèves n'ont pas fait leurs devoirs à la maison (cas 6), ces professeurs leur demandent de faire l'exercice à un autre moment pour « voir ce qui a pu les bloquer pour reprendre » NA7 ou « permettre à ces élèves de se confronter à l'exercice avant la correction » BD1. Lorsqu'une séance s'enlise (cas 2), ces professeurs choisissent majoritairement de s'appuyer sur les bons élèves pour obtenir les réponses souhaitées car « cela permet pour les bons élèves de valider leurs réponses » (NA7) ou de « mettre en valeur la connaissance des bons élèves » (SA11). Ils veillent néanmoins à ce que ce choix ne soit pas au détriment des élèves en difficulté et l'expriment en rajoutant que c'est pour permettre « aux autres (élèves) d'avoir accès au raisonnement qui a permis de trouver » ou de générer

« une interaction et une écoute positive dans les deux sens » (SA11). Ce souci de ne pas oublier les élèves en difficulté se retrouve également dans des choix de réponse aux cas qui ne sont pas unanimes, même si une des réponses est statistiquement retenue comme majoritaire (cas 14, cas 6 et cas 2). Ces professeurs ont également exprimé la nécessité de cohérence et de sens des activités travaillées en classe. Pour justifier le fait qu'ils préfèrent interrompre le travail et distribuer un autre texte littéraire dans le cas 11, ils précisent qu'« un travail oral pour répondre aux questions semble difficile sans le texte sous les yeux » (NA5) ou « la discussion sur le sens du texte pourrait être compromise » (BD1). Par ailleurs, une orientation spécifique des justifications concernant le cas 3 (devoir à la maison non fait par certains) se dégage parmi les professeurs les plus proches du barycentre de cette classe. Il s'agit de l'idée de faire comprendre à leurs élèves l'enjeu des devoirs donnés que l'on retrouve dans les justifications de GA6 (« peuvent comprendre l'importance des devoirs dans l'entraînement »), de CMA11 (« comprendre qu'ils doivent faire le travail demandé de manière régulière ») et de ACA5 (« responsabiliser ces élèves par rapport « au devoir » »).

3.5.3. *Étape 3, caractérisation du profil des individus-barycentres*

Ces professeurs sont soucieux de maintenir ce qui a été prévu, mais pas au détriment des élèves en difficulté, ce qui peut les amener à choisir de simplifier les tâches prévues ou à reporter à un autre moment un travail prévu et non fait en devoir à la maison. À propos des devoirs, ils ne les contestent pas et estiment même qu'ils peuvent être un enjeu d'apprentissage pour les élèves. Ces professeurs veillent à proposer un enseignement qui s'inscrit dans une certaine cohérence pédagogique. Pour surmonter le dilemme de réaliser les objectifs qu'ils se fixent en termes d'apprentissages, sans négliger les élèves les plus en difficultés, ils conçoivent de s'appuyer sur les « bons » élèves en arguant que cela permettra une interaction fructueuse entre pairs et une mise en valeur des connaissances de ces derniers.

Pour ces professeurs, chacun (le maître, les bons et les mauvais élèves) a sa place pour faire avancer les apprentissages.

Stratégies	Croyances
Maintien de ce qui a été prévu sans oublier les plus faibles.	<ul style="list-style-type: none"> - École émancipatrice et démocratique : les apprentissages doivent faire sens pour tous les élèves. - Égalité de tous : chacun participe à l'avancée des savoirs. - Faire comprendre aux élèves l'enjeu des activités scolaires.
Simplification des tâches.	
Appui sur les bons élèves.	

Tableau 10. *Stratégies et croyances des individus-barycentres de la classe 5.*

4. Analyse comparative des cinq classes : tendances communes et singularités

Cette analyse vise, dans un premier temps, à mettre en perspective les différentes stratégies mise en œuvre par les enseignants des cinq classes pour faire avancer le temps didactique, en fonction de leurs visées respectives. Dans un second temps, nous tenterons de poser l'hypothèse d'une relation entre ces stratégies et les croyances associées. Si dans les cinq classes, les professeurs expriment un souci de cadence, c'est-à-dire d'avancée du temps des apprentissages, les moyens qu'ils mettent en œuvre et donc les stratégies qu'ils engagent diffèrent en partie. Nous avons en effet mis au jour des tendances communes, mais aussi quelques désaccords entre les classes.

Faire s'exprimer tous les élèves vs faire s'exprimer quelques-uns

Dans les cinq classes, les professeurs entendent donner une place forte à l'expression des élèves (dont le débat pour la classe 2), mais ce ne sont pas aux mêmes élèves qu'ils donnent la parole : plutôt à ceux qui savent, pour la classe 5, et à ceux qui ne savent pas, pour les classes 1 et 2. Faire s'exprimer les élèves, c'est pour la classe 1, accéder à leurs représentations, mais pour la classe 2, c'est encourager l'adhésion des élèves aux apprentissages.

Maintenir les objectifs vs privilégier le cheminement des élèves

Certains enseignants préfèrent se centrer sur les objectifs d'apprentissage (classe 1 et 4) ou maintenir ce qui est prévu (classe 5), alors que pour la classe 2, la tendance est plutôt de privilégier les projets et le pluridisciplinaire.

Faire avancer le collectif vs privilégier les groupes

Les professeurs des classes 2, 3 et 4 vont, très clairement, privilégier un enseignement collectif et, par conséquence, avoir tendance à simplifier les tâches pour permettre à tous les élèves d'avancer au même rythme. Les professeurs de la classe 1, en revanche, mettent plutôt l'accent sur la mise en place de groupes de niveau. Les enseignants de la classe 3 pensent plutôt l'aide a posteriori en organisant des situations de remédiation.

Faire construire les apprentissages par les élèves vs montrer la démarche professorale

L'ensemble des professeurs des cinq classes voudrait privilégier la construction des apprentissages par les élèves, mais ceux des classes 2 et 3 n'hésitent pas à montrer ou dire comment faire, quand les élèves sont en échec.

Faire apprendre de manière linéaire vs faire apprendre de manière non linéaire

Les professeurs des classes 3 et 4 ont une nette tendance à concevoir l'apprentissage comme linéaire, avec la nécessité de pré requis sur lesquels il faut s'appuyer. Pour eux, l'apprentissage se conçoit donc pas à pas.

5. Discussion : mise en relation des croyances et des stratégies de gestion de l'hétérogénéité

Cette analyse comparative nous a permis de formaliser certaines tensions et des contradictions qui se manifestent chez les enseignants de notre échantillon lorsqu'ils tentent de gérer l'hétérogénéité des élèves. Ainsi, les stratégies diverses décelées peuvent être considérées comme des réponses cohérentes à ces contraintes consubstantielles de l'enseignement que doivent prendre en compte les professeurs dans leur exercice quotidien ; notamment la résolution du dilemme majeur interrogé dans cette étude : faire avancer le programme dans le temps imparti sans abandonner les plus faibles. Les résultats concernant la caractérisation des cinq classes ont permis de mettre en lien les stratégies mobilisées avec certaines croyances.

Le tableau suivant reprend de manière synoptique l'ensemble des résultats concernant la caractérisation des 5 classes du point de vue de la mise en relation des stratégies et des croyances associées. Dans ce tableau, nous avons effectué un pas supplémentaire. En effet, nous avons remplacé la notion de croyance (de portée générale) par celle de conception opératoire (de portée plus restreinte et donc plus spécifique). Cette spécification, plus orientée vers la pratique - notée CO - apparaît en gras dans la colonne2.

Ce tableau montre, d'une part que les différentes stratégies de gestion de l'hétérogénéité des élèves fonctionnent en système et d'autre part que ces systèmes de stratégie peuvent être mis en relation avec certaines croyances que l'on peut spécifier sous forme de conceptions opératoires. Nous reviendrons dans la conclusion sur l'intérêt de cette requalification de la notion de croyance.

Ainsi, les conceptions des enseignants relatives à la prise en compte de l'individu au sein du collectif dans la construction commune de la référence (des savoirs visés) pourraient déterminer certaines stratégies d'enseignement. Et de même, il n'est pas interdit de penser que ces différentes stratégies mises en œuvre vont pouvoir renforcer, voire générer certaines conceptions opératoires. Ces résultats nous permettent donc, à ce stade, de poser l'hypothèse d'une relation entre les conceptions opératoires d'enseignement-apprentissage des enseignants et les systèmes de stratégies qu'ils mettent en œuvre dans leur enseignement.

Par ailleurs, les différentes catégories d'enseignants émergeant des cinq classes montrent que si, pour tous, l'avancée collective des apprentissages reste une nécessité, voire une condition d'égalité, les stratégies mises en œuvre (et les conceptions opératoires associées) n'assurent pas forcément un même accès au savoir pour tous ; ce qui a tendance à hypothéquer cette visée égalitaire. En effet, un gradient peut s'établir entre deux pôles : celui de l'apprentissage et celui de la réussite.

CLASSES	STRATEGIES de gestion de l'hétérogénéité des élèves	CROYANCES Conceptions opératoires mobilisées pour la gestion de l'hétérogénéité : CO
1	<ul style="list-style-type: none"> - Appui sur le collectif. - Réduction préalable des obstacles liés à la compréhension. - Centration sur les objectifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - École émancipatrice et démocratique. - Égalité des chances. - Apprentissage explicite et pédagogie différenciée. CO : L'enseignant maintient le niveau d'exigence pour tous et prends en compte les obstacles à l'apprentissage.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Appui sur les interactions entre élèves à partir des productions des élèves. - L'enseignant guide de manière serrée, pas à pas, quitte à affaiblir les enjeux didactiques par simplification ou décomposition de la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'école se fonde sur un apprentissage collectif. - Le rôle du professeur est de faire attention à ne pas creuser les écarts. - Favoriser les interactions entre élèves permet de faire émerger des solutions aux problèmes posés. CO : Par son guidage, l'enseignant oriente la réussite des élèves.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Limitation des outils et supports. Sur-guidage de l'enseignant : apprentissage par imitation pour ne pas perdre de temps. - Reprise individuelle en différé des tâches échouées. 	<ul style="list-style-type: none"> -Les apprentissages se font de manière linéaire et cumulative sur la base des pré requis. - Pendant la leçon, tous les élèves doivent avancer au même rythme. - Le professeur peut prendre une position haute dès qu'il le faut. CO : La réduction de l'incertitude pendant l'activité et le rôle central de l'enseignant permettent une avancée collective des savoirs.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Balisage des étapes de l'apprentissage en proposant une succession de micro-tâches. - Adaptation au niveau des différents élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> -L'égalité des chances nécessite de s'adapter aux différents niveaux de compréhension des élèves. CO : Pour que tous les élèves avancent en même temps, les étapes doivent être décomposées en fonction du niveau des élèves.
5	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilisation des élèves, mais appuyés sur les forts pour faire avancer le savoir. - Simplification des tâches pour faire réussir les plus faibles 	<ul style="list-style-type: none"> École émancipatrice et démocratique : les apprentissages doivent faire sens pour tous les élèves. - Égalité de tous : chacun participe à l'avancée des savoirs. CO : Les élèves forts aident les plus faibles à comprendre les enjeux du savoir et à faire avancer le temps didactique.

Tableau 11. *Stratégies, croyances et conceptions opératoires des enseignants par classe.*

Selon les classes, l'enseignant va mobiliser différents types d'appui qui permettront aux élèves d'accéder plus ou moins aux enjeux du savoir, donc à l'apprentissage.

Pour la classe 1, l'enseignant s'appuie sur ce qui fait difficulté dans la notion en jeu (les obstacles). Pour la classe 2, l'appui repose sur une forme de sur-guidage de l'enseignant qui vise à simplifier la tâche. Pour la classe 3, l'appui se porte sur le milieu (l'environnement de travail de l'élève) qui contraint fortement l'activité de l'élève. Pour la classe 4, ce sont les tâches elles-mêmes qui sont plus ou moins découpées et organisées selon le niveau des élèves et enfin, pour la classe 5, l'appui se fait en s'appuyant sur les élèves forts.

Ainsi, en fonction des appuis considérés, la position relative des cinq classes selon l'axe réussite/apprentissage représente pour nous, une manière de rendre compte très synthétiquement, des différentes façons dont les enseignants gèrent le dilemme « hétérogénéité des élèves/avancée du temps didactique ».

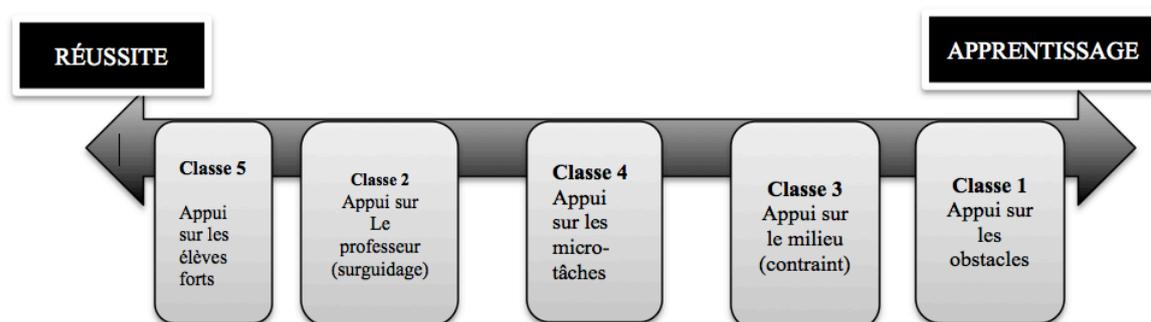


Figure 1. *Stratégies de gestion de l'hétérogénéité selon les 5 classes en fonction des conceptions opératoires des enseignants*

6. Conclusion : des croyances aux concepts en acte

De cette étude, nous retenons plusieurs résultats :

1) il existerait – concernant la question de la gestion de l'hétérogénéité des élèves, non pas un seul type de croyance qui traverserait l'ensemble du métier, mais un ensemble de croyances qui coexistent et s'expriment selon les individus, voire selon les contextes.

2) ces différentes croyances – spécifiées à des conceptions opératoires – sont en lien avec des systèmes de stratégies de gestion de l'hétérogénéité.

3) ces systèmes de stratégie mobilisent plus ou moins les enjeux de savoir et orientent les élèves vers l'apprentissage ou la réussite et ce, à des degrés variables selon les stratégies mobilisées. Ces stratégies vont alors conditionner ce qui est appris et par quels élèves. Ainsi, pourrait se nouer une relation directe entre certaines pratiques enseignantes et la construction ou le renforcement des inégalités scolaires.

Pour autant, nous souhaitons terminer par l'évocation de quelques limites concernant les résultats de notre étude. En effet, il convient de ne pas oublier que chaque professeur a une identité propre qui le caractérise personnellement et qui peut, par certains aspects, s'éloigner voire contredire le groupe auquel il semble se rattacher. On peut également y voir le signe de limites naturelles, inhérentes à toute étude qualitative s'appuyant sur des discours ou pratiques d'individus. Comme le souligne Rogalski (2003), une classe est un environnement dynamique ouvert dans un milieu humain et, en tant que tel, elle ne peut être appréhendée avec exactitude.

Les limites que nous venons d'évoquer sont propres à l'étude que nous avons souhaité mener, conjuguant une approche à la fois quantitative et qualitative. La méthode élaborée pour tenter de caractériser chacune des classes au regard des stratégies de gestion de l'hétérogénéité mises en œuvre par les enseignants s'avère féconde. L'analyse fine des justifications des individus barycentre nous a permis de spécifier ce que nous avons étiqueté de manière très générale « croyances ». Ramenées à une classe de problème d'enseignement (gérer l'hétérogénéité des élèves), ces croyances peuvent s'apparenter à des conceptions que nous avons qualifié d'opératoire (en ce sens qu'elles orientent spécifiquement les pratiques liées à cette classe de problèmes). Nous pouvons, à cet égard, nous tourner vers la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1991) développée par la suite dans le champ de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Cette théorie a pour point de départ l'idée que les conduites des acteurs sont structurées par des schèmes⁴. Le schème repose donc sur un ensemble d'invariants opératoires constitués de concepts et de théorèmes en acte qui se développent dans l'action. Ces invariants peuvent être considérées comme autant de propositions de portée locale, plus ou moins implicites et tenues pour vraies par les acteurs, même si elles peuvent s'avérer fausses (Vergnaud, 2001).

⁴ Un schème se définit par l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données (Vergnaud, 1991).

Cette étude basée sur la caractérisation des 5 classes et l'analyse des justifications nous a obligé à travailler à un grain plus fin. Cette granularité nous amène à requalifier la notion de croyance qui relève d'un niveau général.

Dès lors qu'il s'agit de considérer des pratiques, au travers des stratégies d'enseignement, il nous paraît plus adéquat de parler de conceptions opératoires pour nous entendre sur la notion des concepts en acte, telle que décrite par Vergnaud (1991).

Pour autant, si la méthode utilisée dans cette étude, nous a permis de saisir certains de ces concepts en acte relatifs à la gestion de l'hétérogénéité, ce ne sont là que des tendances qu'il va falloir soumettre à l'épreuve de la réalité du terrain. Il va s'agir – sur les pistes ici dégagées – d'engager des études qualitatives propres à repérer les pratiques effectives des enseignants en classe et à les croiser avec les discours des praticiens sur leur action.

Ces résultats, bien qu'incomplets témoignent néanmoins de la nécessité d'œuvrer à l'élaboration d'outils méthodologiques adaptés à ces approches mixtes qu'il nous semble indispensable de développer aujourd'hui, si l'on veut saisir les logiques d'action des enseignants dans le cadre des pratiques différenciatrices.

Références bibliographiques

- Baxandall, M. (1985). *Les formes de l'intention*. Éditions Jacqueline Chambon : Nîmes.
- Butlen, D., Peltier-Barbier M.L. et Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradictions et cohérences. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 41-45.
- Costa, P. S., Santos, N. C., Cunha, P., Cotter, J. and Sousa, N. (2013). The use of multiple correspondence analysis to explore associations between categories of qualitative variables in healthy ageing. *Journal of Aging Research*. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/302163>
- Marlot, C. (2009). Glissement de jeu d'apprentissage scientifiques et épistémologie pratique de professeurs au CP. ASTER n° 49. Enseignements scientifiques et techniques dans la scolarité obligatoire. Paris : INRP. 109-136.
- Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant: un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation (RCE) / Canadian Journal of Education (CJE)*, 37 : 4. En ligne www.cje-rce.ca <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce>.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie* (154), 145-198.
- Piquée, C. et Sensevy, G. (2007). Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique des choix didactiques et pédagogiques. *Repères*, 36, 231-246.
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. In L. Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins, J. & R. Etienne (Ed.). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Bruxelles : De Boeck.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Sensevy, G., Maurice, J-J., Clanet, J. et Murillo, A., (2008). La différenciation passive didactique : un essai de définition et d'illustration. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20, 105-122.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, in G. Sensevy & A. Mercier (dir.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.10 n°2-3, pp.133-169
- Vergnaud, G. (2001). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance, Conférence publiée dans les *Actes du Colloque GDM-2001* Jean Portugais (Ed) La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation.
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant les interactions en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation & Didactique*, 6 (7), 9-46.

Univers doxique ou hétérogénéité discursive

Loin d'un univers doxique, une hétérogénéité discursive et la complexité d'être au métier aujourd'hui : un dévoilement par l'analyse du discours

Élisabeth Bautier*, Catherine Delarue-Breton & Jacques Crinon*****

*Université Paris 8, EA 4384 Circeft, 93526 Saint-Denis Cedex**
bautier@univ-paris8.fr

*Université de Rouen Normandie, DYLLIS (Dynamique du langage in situ), EA 7474***
catherine.delarue-breton@univ-rouen.fr

*Université Paris-Est, EA 4384 Circeft, Université Paris 8, UPEC, 94010 Créteil Cedex****
jacques.crinon@u-pec.fr

RÉSUMÉ. Une enquête auprès d'enseignants de l'école maternelle et élémentaire a conduit les répondants à prendre position face à des dilemmes et à commenter librement leurs choix. Le corpus de ces réponses ouvertes est ici soumis à une analyse de discours, qui met en relation le contenu de leurs réponses, situé dans le contexte sociohistorique des conceptions dominantes de l'élève, des savoirs et du rôle des enseignants, et les caractéristiques énonciatives de ces réponses, notamment leur caractère injonctif ou au contraire argumentatif, la cohérence ou les flottements énonciatifs, l'expression de la certitude ou du doute... Face à des préconisations nombreuses et potentiellement contradictoires et à la complexification du métier, les enseignants interrogés semblent osciller entre affirmations figées de valeurs et de mots d'ordre et variations traduisant un « faire au mieux en conscience ».

MOTS-CLÉS. Conceptions du métier, Discours enseignant, Doxas, Enseignement primaire

1. Introduction

Il est peu habituel de recourir à l'analyse de discours pour l'étude de textes produits à partir de questionnaires à choix multiples, qui vise à comprendre dans quelle mesure les pratiques enseignantes sont sous-tendues par des croyances, des conceptions, des évidences partagées. L'enquête en question¹, qui a interrogé 128 enseignants du premier degré, en leur demandant de choisir parmi les réponses proposées pour résoudre des dilemmes professionnels, a également demandé aux personnes enquêtées de justifier ces choix, en produisant pour chaque dilemme un court texte libre. Ce sont ces textes libres qui font ici l'objet d'investigations. Il importe cependant de préciser que demander à des enseignants de faire des choix susceptibles de mettre en avant une action pédagogique plutôt qu'une autre et de justifier ces choix n'avait pas pour visée de les amener à évoquer une intention de l'action, mais bien de les faire parler sur ces dilemmes. À la suite de Clot (2010), nous considérons en effet que ce qui peut caractériser la pratique va bien au delà de la pratique elle-même, et que par conséquent d'autres voies méthodologiques que la seule observation de la pratique sont nécessaires pour la comprendre.

Face à un tel corpus, ici celui des justifications produites des choix opérés devant les cas proposés aux enseignants lors de cette recherche sur les doxas, plusieurs types d'analyse sont possibles, des analyses quantitatives ou qualitatives – et dans le cas des analyses qualitatives le choix des méthodes est encore ouvert (analyse de contenu, lexicométrie...). La démarche d'analyse présentée ici permet d'avoir un grain d'analyse plus fin et met en évidence des dimensions organisatrices du discours sur les pratiques et interroge ce qui à un certain moment de nos recherches a été pensé comme un univers doxique dominant. L'intérêt de ce type d'analyse pour le chercheur est d'une part de prendre en considération la totalité de la production discursive d'un locuteur, d'autre part de la mettre en relation avec les discours des autres locuteurs, comme avec l'interdiscours (Sitri, 1996) ; il met en évidence la complexité de la mise en mots du métier et des interprétations qu'il est possible d'en faire.

Ainsi, les analyses développées ci-après s'appuient sur des principes d'analyse du discours (Boutet & Maingueneau, 2005 ; Mazière, 2005) qui conduisent simultanément à référer les discours pris dans leur ensemble (comme corpus), et pareillement celui de chaque enseignant, aux contextes qui les suscitent, contexte immédiat et contexte socio-historique, à les considérer dans leur cohérence interne, leur principe organisateur, leur tonalité. La visée de cette analyse était de répondre à la question : y a-t-il actuellement UN discours enseignant du premier degré et si oui, sur quelles voix (quel univers de référence) s'appuie-t-il ? Quelles logiques le sous-tendent ? Cette question fait écho à l'hypothèse d'un cadre doxique des pratiques enseignantes qui à l'observation apparaissent comme se référant à un discours dominant et récurrent (discours de formation ?) ou de façon plus diffuse à des pratiques et des gestes professionnels véhiculant des valeurs professionnelles ou plus largement sociales (conception de l'élève-enfant, des savoirs, de l'apprentissage...).

Il s'agit donc de chercher à mieux comprendre le positionnement des discours (et des locuteurs) au regard des contextes sociaux qui les suscitent, en considérant d'une part que le contexte social est en l'occurrence mis à distance, puisqu'il s'agit d'analyser des discours sur l'école et plus particulièrement sur la pratique de classe, mais produits en dehors de l'école et en dehors de la pratique de classe, et sous le regard de formateurs ou chercheurs. Le sens des énoncés est considéré comme re-présentation (Rabatel, 2013), soumise aux calculs (conscients ou non) de l'énonciateur. Est donc ici remise en question l'opposition entre *dictum* (ce qui est dit) et *modus* (comment on le dit), non opérationnelle puisque le *dictum* est interprété à partir du *modus*. Précisons enfin que ces discours sont considérés comme présentant une bipolarité du dire, qui parle autant de l'objet que du point de vue du locuteur sur l'objet, ce qui implique une multiplicité des niveaux de l'analyse.

En ce qui concerne ces discours argumentatifs que nous nommons *justifications*, plusieurs remarques peuvent être formulées. Tout d'abord, ces justifications sont des discours monogérés : dans la mesure où il n'y a pas d'interlocuteur répondant, la justification du choix s'élabore à partir du seul énoncé source que constitue la réponse choisie pour répondre au dilemme. Au delà du seul dialogue entre énoncé source et énonciateur de la justification, on considère également que la justification intègre, de manière plus ou moins consciente, voire non consciente, des discours qui circulent dans la sphère scolaire (préconisations institutionnelles, conceptions dominantes de l'enfant, de l'apprentissage etc.) ; ce sont notamment ces discours que l'on cherche ici à saisir.

Ces justifications constituent d'autre part un type d'énoncé partagé entre propos de *renforcement* de l'énoncé source (en l'occurrence la réponse choisie), et propos de *distanciation* vis-à-vis de l'énoncé source. Les propos de renforcement sont constitués de segments du discours de l'ordre de la causalité, la finalité, l'explicitation, l'exemplification etc. Les propos de distanciation sont quant à eux constitués de segments du discours recourant à la spécification, la généralisation des jugements etc.

Ainsi, pour le cas suivant, qui porte le numéro 16, trois possibilités de choix étaient offertes aux enquêtés :

¹ Voir, dans ce même numéro, l'article de J. Crinon et G. Ferone, Savoirs et conceptions professionnelles des enseignants.

« Au cours d'une séance de géométrie, l'enseignant s'aperçoit qu'une bonne partie de ses élèves n'ont pas leur matériel de géométrie et ne peuvent donc réaliser la figure demandée »

Réponse 1 : L'enseignant interrompt sa séance et demande à ses élèves de réaliser la figure à la maison

Réponse 2 : L'enseignant demande à ses élèves de mutualiser le matériel existant

Réponse 3 : L'enseignant leur demande de suivre la correction avec attention

Les individus BA2 et GA4 ont, comme la plupart de leurs collègues, choisi la réponse 2 (mise en gras ici). Cependant, BA2 justifie ce choix en renforçant le propos de l'énoncé source, tandis que GA4 se distancie de ce propos, qu'il a pourtant choisi :

BA2 : « En mutualisant le matériel, on permet à chacun, certes de façon plus longue, de s'exercer avec le matériel. On peut alors noter les utilisations inadaptées. »

GA4 : « Il y aura toujours un ou plusieurs élèves qui vont oublier leur matériel. Ça fait partie du travail d'enseignant d'anticiper ce type de pb (avoir une réserve de matériel). »

Dans le deuxième cas, le discours de justification ne justifie pas, en réalité, le choix de la mutualisation proposé par la réponse 2 (peut-être cochée par défaut), et profite de l'opportunité discursive qui lui est offerte pour affirmer un point de vue sur le métier.

Ces deux positionnements distincts invitent à penser que le fait de choisir, pour différents enseignants, une même réponse lorsqu'ils sont confrontés à un même dilemme, ne traduit pas nécessairement des croyances ou conceptions partagées, ce qui justifiait la nécessité de recourir à l'analyse de discours pour mieux comprendre ce que disent ces choix.

La question de la constitution du corpus, centrale en analyse de discours, s'est cependant posée : plusieurs possibilités s'offraient à nous, et nous avons choisi de constituer trois types de corpus différents.

Pour le premier, nous avons pris en compte le phénomène suivant : sur 128 répondants retenus, 118 ont coché la même réponse (réponse 3) pour le cas 10, et 114 ont coché la même réponse (réponse 2) pour le cas 16. Autrement dit, deux des réponses proposées ont été massivement choisies par les enseignants participant à l'enquête, ce qui nous a interpellés.

Nous avons donc effectué une comparaison transversale des 118 justifications pour le choix de la réponse 3 pour le cas 10 (désormais 10.3), et une comparaison transversale des 114 justifications pour le choix de la réponse 2 pour le cas 16 (désormais 16.2).

L'étude transversale de ces justifications, que nous exposons dans la partie 2, montre qu'il existe chez les enseignants des logiques hétérogènes, mais ne permet pas de s'en saisir plus précisément.

Nous avons donc, dans un deuxième temps, constitué un second corpus, en nous appuyant sur l'étude statistique préalablement réalisée dans le cadre de la même recherche² : à partir de l'ensemble des justifications rédigées par les 19 individus les plus représentatifs des pôles positifs et négatifs des axes 1 et 2 de l'analyse de correspondances multiples. L'analyse longitudinale interne et comparative des justifications de chacun de ceux-ci a conduit à dégager des logiques discursives et des manières de dire (d'être ?) individuelles au métier, mettant ainsi en question l'existence d'un discours doxique homogène, et permettant de construire une typologie des discours sur le métier. Nous exposons ces analyses plus loin, dans la partie 3.

2. Analyse comparative transversale des justifications aux réponses massivement choisies par les enseignants (cas 10 réponse 3 et cas 16 réponse 2)

Nous présentons d'abord le cas 10, dont sont issus, à des fins de clarté, tous les exemples illustrant notre propos (en gras la réponse choisie massivement par les enseignants) :

« L'enseignant aborde une notion difficile en mathématiques. Pour cela, il faut rappeler quelques connaissances indispensables à l'introduction de cette notion. La séance avance, mais les élèves butent sur le nœud du problème. Le temps passe et la sonnerie de la récréation va retentir dans cinq minutes »

Réponse 1 : L'enseignant interroge deux bons élèves

Réponse 2 : L'enseignant décide d'apporter lui-même la connaissance visée

Réponse 3 : L'enseignant décide de reporter à plus tard l'émergence de la connaissance visée

² Cette étude est présentée dans le présent numéro d'*Éducation et Formation* (article de J. Crinon et G. Ferone).

L'analyse comparée des justifications du choix opéré par les enseignants, en lien avec les différents items et les réponses possibles proposées, conduit à opposer entre elles ces justifications à partir de différents critères.

2.1. Justifications en lien vs sans lien avec les autres réponses

On distingue d'abord entre les justifications qui prennent en compte les autres réponses possibles, en les mentionnant explicitement ou en y faisant allusion, et celles qui ne les prennent pas en compte.

Voici quelques exemples de justifications prenant en compte les autres réponses proposées (10.3) :

« Ni la 1 ni la 2 ne permettront au plus grand nombre d'élèves d'accéder à la connaissance. »

« Les deux autres réponses n'apporteront rien en termes d'apprentissage pour tous les élèves. L'obstacle ne sera pas dépassé. »

« L'apporter, et la faire émerger par deux « bons » élèves n'aidera pas le reste de la classe »

« Je préfère revenir sur cette notion en l'abordant de manière différente car faire émerger par de bons élèves ou par l'enseignant me semble inadapté. »

Voici, à l'opposé, quelques exemples de justifications ne prenant pas en compte les autres réponses possibles :

« Les connaissances indispensables à l'introduction de cette notion seront encore revues. Le problème sera revu à nouveau. »

« Cette séance nécessite du temps. Il s'agit d'une phase de découverte où la notion visée semble compliquée. »

« J'ai mal abordé ou évalué le temps. À reprendre à un autre moment de la semaine en tenant compte de la difficulté. »

On peut lire ces différences de positionnement comme des différences de prise en charge du dilemme, où dans le premier cas, les enseignants « jouent le jeu du dilemme », et rendent plus ou moins manifeste une réflexion en acte, contrairement au second cas, où sont évacuées les deux autres possibilités.

2.2. Distinctions thématiques

On distingue ensuite ces justifications au plan thématique, ce qui recoupe en partie les catégories retenues par l'analyse de contenu opérée par ailleurs³. Pour le même dilemme, certaines justifications arguent aussi bien du temps que du matériel ou des modalités pédagogiques :

• Temps :

« Cette séance nécessite du temps. Il s'agit d'une phase de découverte où la notion visée semble compliquée. »

• Matériel :

« Je n'ai peut-être pas proposé des supports suffisamment "parlants" pour que les élèves arrivent à expérimenter et trouver des clés. »

• Modalités pédagogiques :

« Revoir la séance. Plus de manipulations ? »

« Je reporterais à plus tard peut-être en modifiant l'approche de la connaissance visée ou je modifierais les modalités de travail (→ groupes). »

2.3. Distinctions entre les prédicats

Mais à l'intérieur de ces groupes thématiques, on peut encore distinguer entre des prédications différentes. Dans le groupe *Temps* par exemple, l'un parle ainsi du temps dont ont besoin les élèves, tandis qu'un autre évoque le temps dont l'enseignant aura besoin pour se repositionner :

• Temps élève :

« Si les élèves butent sur le nœud du problème, la pause récréation peut leur permettre de l'envisager autrement à leur retour. »

³ Voir l'article de J. Crinon et G. Ferone.

« En reprenant le travail plus tard cela permettra aux enfants de laisser « murir » les notions abordées et d'aller directement sur le nœud du problème. »

« La notion peut s'être développée dans l'esprit des élèves et leur paraître plus claire au cours suivant. »

• Temps enseignant :

« Cela permettrait peut-être à l'enseignant de revoir la séance et de pratiquer les ajustements nécessaires. Les élèves sont peu disponibles en fin de séance pour "comprendre" et "intégrer" ce qui pose problème. »

« Il faut répéter et réexpliquer les notions. »

2.4. Distinctions entre les modalités discursives

Enfin, au dernier niveau de l'analyse, on peut distinguer, toujours au sein d'un même groupe (en l'occurrence toujours le groupe *Temps*), entre les modalités discursives retenues par les auteurs des justifications : tandis que les uns justifient leur choix à partir de modalités discursives de type explicatif, d'autres, plus nombreux, ont recours à des métaphores ou des formes proverbiales susceptibles de *faire autorité*, et qui viennent masquer, dans une certaine mesure, le *pourquoi* du choix :

• Des positionnements discursifs de type explicatif (causalité) :

« Cela lui permettra de réajuster sa séance et permettra aux élèves de "lever" peut-être certains blocages à cause d'une situation. »

• Des positionnements discursifs qui ont recours à la métaphore (souvent accompagnée de guillemets, première forme d'argument d'autorité) :

« Souvent une notion bloque quand elle n'a pas le temps de "**décanter**"⁴. Un prof doit admettre que le temps joue en sa faveur s'il sait être patient. »

« Si les élèves n'ont pas compris, cela ne sert à rien de "**balancer**" la notion. Mieux vaut laisser passer un peu de temps avant de revenir dessus. »

« Si les prérequis ne sont pas présents chez les élèves, il y a peu de chances que le fait de proposer, présenter, faire passer la notion "**à la hussarde**" s'avère efficace. Il vaut mieux réinterroger la stratégie pédagogique envisagée et prendre en compte les acquis des élèves. »

• Des positionnements discursifs qui font proverbes (deuxième forme d'argument d'autorité) :

« Rien ne sert de courir... »

• Des positionnements entre deux : entre métaphore et proverbe, lieu commun (troisième forme d'argument d'autorité) :

« Les apprentissages ne sont pas linéaires. Parfois ça met du temps à arriver, mais ce sera bien fixé. Parfois ça va vite mais c'est **volatile**. »

« Prendre du temps n'est pas perdre du temps »

« Donner du temps au temps... »

La comparaison transversale entre ces justifications amène à penser que pour identiques qu'aient été les choix de réponse effectués par les enseignants, ils répondent cependant à des logiques très hétérogènes, qui invitent à considérer que certains consensus de surface masquent, en réalité, des divergences et des positionnements face au métier plus individuels qu'il n'y paraît au premier abord.

Ces premiers résultats nous conduisent donc à investiguer du côté des logiques qui sous-tendent les énoncés, en étudiant l'ensemble des justifications, pour tenter de repérer, si elles existent, des manières de faire et des logiques discursives propres à chacun.

3. Des logiques de discours aux logiques professionnelles

Analyser l'ensemble des réponses de chaque locuteur et les mettre en relation les unes avec les autres non dans leur contenu mais dans leur manière de mettre en mots, de modaliser, d'organiser le discours, dans leurs modalités énonciatives (assertion, doute, généralisation etc.) enfin permet d'identifier les logiques – ici professionnelles et/ou institutionnelles – en œuvre propres à un sujet ou à un groupe de sujets. Cette analyse, que l'on peut par ailleurs

⁴ Nous soulignons.

mettre en relation avec les caractéristiques des groupes des sujets concernés, permet d'interpréter les significations ainsi construites en les référant aux identités professionnelles telles qu'elles se construisent dans le contexte socio-historique actuel : ce qui constitue aujourd'hui les conceptions dominantes de l'élève, des savoirs, du rôle des enseignants et comment chacun se situe dans ce contexte. C'est donc par rapport à ce contexte que les analyses sont effectuées.

L'analyse que nous appellerons longitudinale des justifications met en évidence les différences d'investissement des sujets interrogés dans la tâche de réponse au questionnaire, car il est loin d'être identique chez tous : certains semblent se saisir de la situation proposée pour travailler et élaborer leur réponse alors que d'autres semblent évacuer les questions ainsi soulevées par des productions minimalistes. Ce minimalisme des réponses ne leur enlève d'ailleurs pas ce qu'elles peuvent avoir de significatif dans leur cohérence interne d'ensemble. Nous avons l'hypothèse de l'existence d'un discours doxique dominant, mais il s'avère que l'analyse des discours met surtout en évidence une diversité dans les modes de dire les « façons d'être au métier ».

3.1. Des modalités discursives hétérogènes : des rapports au métier et à l'institution différents ?

En effet, à la question posée de l'existence d'un discours professionnel dominant, l'analyse ne permet guère de répondre positivement au moins pour deux raisons. On ne peut identifier un discours professionnel dominant caractérisé par des conceptions stables et c'est même une hétérogénéité des modalités énonciatives entre locuteurs qui apparaît dans cette analyse longitudinale. De plus, même si des discours manifestent des modalités entièrement cohérentes et constantes (voir ci-dessous), on peut observer également une hétérogénéité discursive intra-locuteur, des modalités de réponses différentes d'une question à l'autre. Ainsi peuvent alterner au sein du même questionnaire des réponses en discours du général (discours du « on ») et un discours du particulier (discours du « moi je »).

Au demeurant, de nombreux discours sont cohérents, c'est-à-dire produits dans une même modalité discursive et énonciative du début à la fin du questionnaire, comme le montrent ces deux exemples :

Exemple 1 (Aca11) : Les réponses construisent successivement une place d'enseignant générique (« l'enseignant ») qui sait ce qu'est son métier et comment l'exercer ; les énoncés dont les verbes sont à l'infinitif et constituent ainsi des règles d'action sont nombreux.

Cas 2 : « L'enseignant prend en charge les réponses en expliquant comment lui a fait pour répondre aux questions, en mettant en évidence des stratégies de lecture. »

Cas 3 : « C'est un moment pour "rebrasser" les notions vues en amont et de justifier collectivement "pourquoi c'est un verbe" et comment identifier son sujet. »

Cas 4 : « L'enseignant passe voir avant la mise en commun les travaux des élèves et sélectionne plusieurs d'entre eux pour la mise en commun. On part de l'erreur et on "décortique" ».

Cas 5 : « Après une reformulation du début du texte, l'enseignant indique les incohérences et étaye pour amener les élèves à trouver une conclusion pertinente. »

Cas 6 : « L'enseignante peut leur indiquer qu'elle les a entendus et qu'on les écouterait plus tard, en guise de validation. »

Cas 7 : « L'enseignant prend un groupe en difficulté et on cherche ensemble les sujets, les verbes et on va ensemble vers les propositions subordonnées. »

Cas 10 : « L'enseignant peut reporter à plus tard, mais pas trop tard. Il est bon de laisser décanter un peu, de reprendre les différentes étapes du problème et de prendre le temps de construire de nouvelles notions. »

Cas 11 : « Après une reformulation orale du chapitre 3, l'enseignant peut prendre en charge la lecture du chapitre suivant. »

Cas 12 : « L'enseignant tente de faire verbaliser aux élèves ce qu'il fallait faire et revient sur leurs erreurs. Si aucune autre procédure n'apparaît, l'enseignant explique sa façon de faire, puis les relance dans une activité du même type. »

Exemple 2 (Aca6) : C'est avec une même unité de structure mais au contraire via des énoncés quasi minimaux que les réponses formulent ce rapport d'évidence et d'énoncé de règles professionnelles.

Cas 1 : « Interruption du travail, mais cette question et surtout la réponse peut intéresser tout le monde... »

Cas 2 : « Autant répondre soi-même à des questions qui s'avèrent trop difficiles. Il faudra proposer un texte plus abordable par les élèves. »

Cas 4 : « Il est important de faire participer le plus grand nombre. »

Cas 5 : « Autant recourir aux connaissances de l'adulte et l'assumer. »

Cas 6 : « Il faut éviter d'écartier les élèves qui ont les connaissances. C'est trop souvent le cas. »

Cas11 : « Il est préférable de prendre le temps de traiter la question, voire de proposer une autre situation si nécessaire. »

Cas 13 : « On ne peut pas passer trop de temps en digression. »

Cas 14 : « Le travail sur la compréhension est plus important. »

Cas 15 : « Ici, compte tenu de la difficulté, l'enseignant doit être ressource et expliquer comment il procède. »

Malgré l'hétérogénéité concernant les contenus des réponses aux différentes questions, il est donc possible d'identifier dans ce corpus deux logiques énonciatives et plus largement discursives différentes pour dire le métier, dont nous ferons l'hypothèse qu'elles correspondent à des façons différentes d'être au métier et aux gestes professionnels.

- **Des discours à la modalité injonctive** et le plus souvent impersonnelle, correspondant aux préconisations institutionnelles, dont les phrases sont organisées par « il faut », « il est nécessaire », « il est important de... ou que... », ou « telle chose permet de » sans exposé des raisons, des arguments ; les affirmations sont même souvent produites sous des formes syntaxiques minimales voire des phrases nominales. Ces formes sont très récurrentes et caractéristiques d'un discours d'évidence plus que de savoirs ou de connaissances.

En voici des exemples :

« le travail en projet permet la transversalité des apprentissages »

« chaque élève doit pouvoir réussir, l'analyse des erreurs peut être bénéfique »

« la cohésion du groupe est importante »

Ces exemples pourraient laisser penser à l'existence d'un discours doxique dominant contemporain ; cependant, ils peuvent être interprétés, au regard de l'ensemble des justifications produites, tantôt comme traduisant l'expression de certitudes propres, tantôt, au contraire, comme assujettis à la prescription institutionnelle.

Dans le premier cas, illustré ci-dessus, il s'agit d'un discours énoncé en référence à des conceptions professionnelles fortes, mais sans renvoyer à un discours dominant contemporain. C'est toute une conception du métier qui s'y manifeste, qui revendique la place centrale de l'enseignant, seule ressource des savoirs, et il s'agit bien là d'un discours de certitude quant à la finalité du métier et aux manières de l'exercer.

Dans le second cas, les discours, énoncés en « je », justifient des pratiques (des choix d'actions, ici) par des affirmations renvoyant à des croyances non fondées explicitement, et faisant écho à des préconisations contemporaines sur les conditions des apprentissages, conférant une place centrale aux élèves et à leur activité. Il en va ainsi dans les énoncés suivants, produits par un même enseignant :

« Je note au tableau leur réponse, leur stratégie de réponse et on confronte celles-ci avec les élèves. »

« J'essaie de leur faire émerger que certaines conclusions manquent de pertinences. C'est aux élèves d'expliquer les raisons. »

« Je leur donne la parole et demande aux autres élèves ce qu'ils en pensent. Je note toutes les réponses et une discussion s'engage. »

« Je m'adapte aux compétences des élèves. La différenciation concerne aussi les « bons » élèves. »

« Faire verbaliser les élèves sur leurs difficultés par des activités réflexives permet la construction du savoir. »

« Faire verbaliser les élèves sur leurs difficultés par des activités réflexives permet la construction du savoir. »

« Les leçons d'histoire sont souvent sujet de discussion. Les élèves discutent un moment, je note leurs propos. »

« Faire des liens entre les apprentissages est bénéfique aux élèves. »

« Je préfère partir des représentations des élèves. »

Ici, l'univers sémantique de référence est construit à partir des mots des préconisations institutionnelles.

Ces deux types de discours qui pourraient apparaître très proches construisent des significations en fait radicalement différentes : la prise en compte simultanée des formes syntaxiques et lexicales permet d'opposer un discours figé ou de citations, un discours du disponible à un discours non figé d'élaboration, d'explicitation.

- **Des discours d'élaboration et d'explicitation** se distinguent des premiers, voire s'y opposent. Si les discours sont principalement composés d'énoncés syntaxiquement simples, juxtaposés, le second type correspond à des discours syntaxiquement complexes parce qu'ils « scénarisent » les réponses en décrivant un déroulé possible de la situation de classe proposée par le questionnaire et décrivent à quelles conditions la réponse choisie se réaliserait. Ils peuvent proposer également des compléments de situation et des alternatives pédagogiques ou didactiques, en les inscrivant dans une situation potentielle précise. Ces descriptions sont accompagnées de modalités du possible, du doute, et du conditionnel, mettant ainsi en évidence la complexité des éléments à prendre en considération (le temps, les élèves, l'objectif). Ce type de discours inscrit les réponses données dans une référence au « réel » de la classe et des pratiques constantes, ce sont les situations dans leur complexité constitutive de la classe qui justifient les réponses, ou plutôt, en termes de modalités, les explicitent.

Cas 11 : « Si les élèves ont l'habitude de suivre, il peut être intéressant pour une séance de changer et de faire écouter le maître/la maîtresse. Faire un autre texte serait un peu "comme un cheveu dans la soupe". »

Cas 7 : « Idéalement j'aimerais pouvoir cocher la 2ème réponse mais concrètement mes élèves ne sont pas assez autonomes pour faire ce type de travail au pied levé surtout qu'il est compliqué d'aider deux groupes à la fois sur des notions non acquises ou nouvelles. »

3.2. Deux logiques de métier : l'élève au centre vs les savoirs au centre

Deux dichotomies distinguant les discours de justification ont donc été mises ainsi au jour : d'une part, discours de justification portés par l'analyse réflexive des situations de classe vs discours d'affirmation de croyances, mais aussi d'autre part, discours fondés sur les préconisations institutionnelles vs fondés sur des conceptions propres à l'enseignant. Cependant, un autre principe organisateur des discours a pu être identifié : celui-ci correspond aux valeurs qui sous-tendent l'investissement dans le métier. Soit le métier est centré sur l'enseignant lui-même et les visées académiques de l'enseignement (voir les discours d'Aca6 et Aca11, par exemple), soit la logique de métier place l'élève au centre.

« Avec le 1, l'enfant fera du lien entre les différentes matières et l'enseignant trouvera toujours matière à travailler la compréhension »

« Le but est d'adapter les questions afin que les élèves puissent s'investir et se réinvestir »

Une autre logique professionnelle encore est centrée sur les savoirs mais elle oppose exigence de cadres et d'objectifs précis :

« Le maître enseigne ! Si la conclusion des élèves n'est pas pertinente, il indique laquelle l'est et explique. »

« Ni la 1, ni la 2 ne permettront au plus grand nombre d'élèves d'accéder à la connaissance. »

à l'affaiblissement des objectifs et des cadres :

« Il faut savoir réduire ses objectifs, sinon on perd la classe entière en n'intéressant que les bons. »

« C'est mieux que les élèves choisissent à la fin, mais il faut quand même qu'ils soient guidés, que la fin choisie soit un minimum satisfaisante. »

Ces valeurs qui constituent les logiques de métier : élève, aide, conceptions contemporaines de l'enfant et de l'École et des apprentissages vs exigences, rigueur et travail sont donc également des principes de distinction des discours.

La centration sur le rôle prépondérant de l'enseignant est le plus souvent en corrélation avec un discours réflexif sur les pratiques, élaborant une justification contextualisée, manifestant une élaboration pédagogique et didactique, alors que la centration sur l'élève correspond davantage aux discours situés dans l'univers de la croyance et des affirmations. Cependant, selon les principes mêmes de l'analyse du discours, l'interprétation de ces usages discursifs ne peut se faire qu'en référence plus large au contexte actuel de l'exercice du métier et des discours institutionnels dominants. Ainsi la centration sur l'enseignant et les savoirs apparaît aujourd'hui une position conservatrice et « mérite » donc une justification par une argumentation développée qui manifeste la connaissance du métier (analyse réflexive). Au contraire la mise en avant du respect de la parole et de la personne de l'élève, de son tâtonnement et de son autonomie correspond aux conceptions contemporaines dominantes dans le monde scolaire et plus largement dans le monde social.

4. Conclusion : Le discours doxique n'est peut-être pas celui que l'on croit

La complexité des mises en relation intra-discours et inter-discours que nécessite l'analyse du discours nous oblige à revenir sur la notion de doxa et ses réalisations discursives et ce faisant de soulever une question de méthode : comment identifier un discours doxique ?

Ainsi, les discours qui justifient le plus longuement, qui scénarisent les justifications, sont aussi ceux qui, parce qu'ils prennent en compte l'ensemble des préconisations et des conceptions récentes qui touchent à la didactique, à la conception de l'enfant, au groupe classe, à l'interdisciplinarité..., manifestent ainsi la plus grande intégration de la pluralité des doxas contemporaines et y adhèrent dans une logique studieuse qui développe une argumentation (textuellement, syntaxiquement et lexicalement). De tels développements masquent ce faisant un rapport doxique au métier à la différence des discours qui sont souvent réduits à des « il faut », « on doit » ou des affirmations d'évidence.

L'éloignement du discours doxique se manifeste plus sûrement par la présence des modalités de doute (« il semble que... »), de variations dans les modalités énonciatives (« je » vs « on »), voire des contradictions. Ces discours pourraient être interprétés comme manifestant la difficulté du métier, la fragilité des positions professionnelles, l'impression d'avoir à faire face à tant de contraintes et de dilemmes qu'aucune certitude n'est possible. Donc, dans ce type de discours, la description du déroulement, la mise en situation de l'avant et de l'après de l'exemple proposé, peut apparaître comme la manifestation de la justification du « faire au mieux en conscience ».

Il serait ainsi possible de supposer, à travers ces analyses, que les facteurs que les enseignants qui se situent en connivence avec les préconisations concernant les conceptions des apprentissages, de l'élève, des savoirs... ont à prendre en considération sont si nombreux et potentiellement contradictoires dans leur réalisation que le métier est devenu d'une complexité extrême. Dès lors, le travail enseignant court le risque d'en être empêché (Clot, 2010), voire de devenir minimaliste du fait même de ses ambitions paradoxalement démesurées.

Références bibliographiques

- Boutet, J. & Maingueneau, D. (dir.) (2005). Sociolinguistique et analyse de discours. Façons de dire et façons de faire. *Langage et société*, 114, 15-47.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur*. Paris : La Découverte.
- Mazière, F. (2016, 2005). *L'analyse de discours*. Paris : P.U.F.
- Rabatel, A. (2013). L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité ». *Argumentation et Analyse du discours* [en ligne], 11, mis en ligne le 15 octobre 2013. URL : <http://aad.revues.org/1526>
- Sitri, F. (1996). Interdiscours et construction de l'objet de discours. *Linx*, 8, 153-172.

Pédagogie différenciée et doxa : quand l'arbre cache la forêt

Sabine Kahn* & Evi Belsack

Université Libre de Bruxelles, CRSE

skahn@ulb.ac.be

evbelsac@ulb.ac.be

RÉSUMÉ. Cet article étudie les doxas, propres aux enseignants, à propos de la manière de traiter l'hétérogénéité entre élèves au sein d'une classe. Il s'inscrit dans une enquête menée auprès d'enseignants de l'école fondamentale belge (maternelle et primaire). Ces derniers devaient prendre position face à des dilemmes professionnels et commenter librement leur choix. L'analyse porte sur une situation de classe dans laquelle l'enseignant constate que certains élèves ne comprennent pas ce qu'il tente de leur enseigner. Le dilemme se situe à différents niveaux : faut-il opérer un « traitement » pédagogique immédiat ou différé ? Faut-il le faire avec l'ensemble des élèves ou seulement avec ceux qui montrent leur incompréhension ? Et quel contenu traiter ? Une analyse des réponses des enseignants et des justifications qu'ils en donnent témoigne d'un enfermement à caractère doxique, de la grande majorité des enseignants interrogés, dans l'idée d'une régulation en termes de traitement « groupe-niveau-besoin » de la difficulté scolaire. Il semblerait cependant que cette doxa en cache une autre... C'est ce que dévoile cet article.

MOTS-CLÉS : Doxa, Pédagogie différenciée, Enseignement primaire,

1. Introduction

Le présent article se propose de mettre à l'épreuve la notion encore incertaine de doxa à propos d'un thème aujourd'hui largement répandu auprès des enseignants : celui de pédagogie différenciée. Quand, en 1970, Legrand inventa le terme de « Pédagogie différenciée » se doutait-il du succès qu'aurait cette formulation une quarantaine d'années plus tard ? L'expression « pédagogie différenciée » ou ses avatars « différenciation pédagogique », « différenciation » (nous utiliserons indifféremment l'un ou l'autre de ces termes) est à présent mentionnée dans les textes de cadrage des institutions scolaires de l'ensemble des pays occidentaux francophones et a donné lieu à de nombreuses publications sous forme de livres (Meirieu, 1985 ; Przesmycki, 1991 ; Zakhartchouk, 2001 ; Caron, 2003 ; Tomlinson, 2004 ; Hume, 2009, etc.). Ainsi, la pédagogie différenciée apparaît d'abord comme étant une prescription faite aux enseignants, prescription émanant à la fois de l'institution et de la littérature pédagogique (en appelant ainsi les textes qui s'attachent à proposer aux enseignants des démarches et des outils censés améliorer leur pratique). Mais ces prescriptions ne bénéficieraient pas de la diffusion qui est la leur si elles ne rencontraient pas un certain intérêt de la part des acteurs eux-mêmes et n'étaient pas relayées par les discours horizontaux des collectifs de pairs et de certains formateurs d'enseignants (Rayou, 2014). C'est la raison pour laquelle il est intéressant de se demander si le mot d'ordre de la différenciation pédagogique peut être considéré comme une « doxa » enseignante et, plus précisément, en quel sens du mot doxa la pédagogie différenciée pourrait être tenue comme telle.

Dans un texte qui vise à repérer comment les enseignants pensent la « pédagogie différenciée » et ses prescriptions, on ne peut faire l'économie d'un détour rapide sur la question de la différenciation, ses origines, ses fondements, ses formes. Puis dans une deuxième partie, nous proposerons quelques éléments de réflexion sur la notion même de doxa. Nous indiquerons ensuite les quelques éléments concernant la méthodologie construite pour recueillir et analyser le matériau livré par un questionnaire auprès d'enseignants belges francophones. Enfin, nous livrerons les résultats de l'analyse de ces matériaux.

2. Naissance de la pédagogie différenciée

2.1. De la différenciation structurelle à la pédagogie différenciée

De tout temps la pédagogie a été différenciée. Du préceptorat pour les enfants de la noblesse aux Universités du Moyen-Âge, l'enseignant s'adressait à un seul élève à la fois. Puis les collèges se sont mis en place dès la fin du 14^e siècle (Compère, 1985) et avec eux la classe qui regroupe, dans un même lieu, des enfants, d'un même niveau (et non nécessairement de même âge), confiés à un enseignant professionnel. Ainsi se constituent les prémisses de la forme d'enseignement scolaire et avec elle ceux du dispositif de « discipline » (Foucault, 1975). En apparence, le dispositif de discipline a uniformisé et indifférencié les corps (et avec eux les esprits) en dressant corps et comportements dans un « rapport de pédagogisation » (Roland, 2013) : chaque élément du corps collectif devant « se renforcer » pour renforcer l'ensemble (Raffnsøe et al., 2016). Mais ce n'est qu'apparence indifférenciation, puisqu'en instaurant la Norme scolaire, le dispositif « forme d'enseignement scolaire » permet de rendre visibles les comportements différents et ce, dans leur moindre particularité et à un moindre degré (Kahn, 2011). Le traitement éducatif de la différence est alors celui du châtement ; tandis que son traitement pédagogique est le redoublement, l'orientation, voire le renvoi de l'institution, soit une différenciation par la structure.

Effectivement, si le châtement n'existe plus, dans les écoles occidentales, il reste néanmoins possible d'y pointer deux manières de traiter la différence : le traitement structurel et le traitement pédagogique (Descampe et al., 2014). Tant en Belgique, qu'en France, au Québec et en Suisse l'obligation scolaire du siècle dernier s'est fondée sur une différenciation institutionnelle puisque les établissements scolaires qui accueillaient les élèves n'étaient pas les mêmes selon l'origine sociale des élèves ; la palme du raffinement dans la différenciation pouvant alors revenir à la Belgique avec trois types d'écoles différentes. Ainsi, en Belgique, il existe au début du 20^{ème} siècle, un enseignement qui comporte trois filières dévolues à des classes sociales distinctes : la filière des études primaires qui se termine à 12 ans et qui est fréquentée par les enfants d'ouvriers ou petits paysans ; la filière de « l'école moyenne » qui se termine à 14 ans et qui est fréquentée par les enfants d'employés et de petits commerçants ; et enfin la filière des collèges (enseignement libre) ou des athénées (enseignement officiel) qui dispensent les « humanités » de l'âge de six ans à l'âge de 18 ans et qui donne accès à l'université. Les filières sont étanches : il n'est pas possible de passer de l'une à l'autre, car il n'y a pas de correspondance entre les programmes. Par exemple, un élève qui a terminé l'école moyenne ne peut rejoindre un Athénée, parce qu'il n'a pas fait de latin à partir de l'âge de 12 ans. (Grootaers, 1998).

Dans ces différents pays, on verra apparaître entre le début du 20^{ème} siècle et les années 1960, différentes structures intermédiaires. Les unes, telles que les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires en France, permettent aux meilleurs élèves du primaire de continuer des études avec, comme horizon, la possibilité

de devenir instituteurs ; les autres constitueront progressivement des passerelles permettant de passer de la filière primaire à la filière des études longues, mais d'une manière trop sélective pour qu'on puisse parler de la mise en place d'une scolarisation commune.

Ainsi, cette première massification de l'instruction, impulsée par l'obligation scolaire, est, à travers son système de filières étanches, profondément différenciée. C'est, avant tout, une différenciation structurelle, mais les pratiques pédagogiques (et les contenus enseignés) sont totalement différents dans chacune des filières.

A partir des années 1960, des mesures, différentes selon les pays, vont concourir à unifier ces filières qui existaient précédemment. C'est le cas, en France, de l'extension de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (1959), puis en 1963 de la création des Collèges d'Enseignement général (CES). Dès lors, tous les jeunes suivent des études secondaires, ce qui permet de parler d'une seconde vague de massification scolaire.

Mais, ce qui est remarquable, c'est que face à l'hétérogénéité des publics, les décideurs politiques reconstituent à l'intérieur du C.E.S., sous forme de classes séparées, les filières qui jusqu'alors existaient entre les établissements. Quatre types de classes sont ainsi distingués dans le nouveau C.E.S. : des classes secondaires classiques (4 ans), filière d'excellence, des classes secondaires modernes (4 ans), des classes primaires supérieures modernes (deux ans) et des classes dites de « Transition » pour les élèves n'ayant pas atteint le niveau requis à la fin de l'école élémentaire. L'admission dans l'une ou l'autre de ces filières se fait selon le niveau d'entrée en « sixième » (première année du secondaire) et ce, pour tous les élèves d'un secteur (Prost, 1968, Legrand, 1995). Au prétexte d'adaptation au niveau du public, les pratiques pédagogiques et les savoirs enseignés y sont différenciés. Les professeurs agrégés¹ qui ont suivi une formation universitaire enseignent dans la filière classique, les instituteurs dans les filières courtes (de transition ou moderne). Bien entendu, il existe une hiérarchie entre les filières et leur fréquentation reprend la logique des écoles antérieures : les filières courtes sont massivement, voire exclusivement, fréquentées par des enfants de milieux populaires. Dès les années 1960, les statistiques françaises de l'Institut National d'Etudes Démographiques le montrent (Sauvy et Girard, 1965). Le nouveau dispositif C.E.S. ne permettait qu'à un petit nombre d'élèves considérés comme « doués » d'échapper au déterminisme sociologique.

Dès 1968, Louis Legrand et une équipe d'enseignants engagés mettent en place le « protocole de St-Quentin ». Il s'agit d'abolir les filières et, donc, de créer des classes hétérogènes ; mais dans le but de traiter les différences entre élèves, l'équipe de Legrand prévoit les premiers regroupements d'élèves en groupe de niveau-matière-homogènes dans 28 CES. La visée de ces « militants pédagogiques » est de montrer qu'il est possible d'enseigner à l'ensemble des élèves d'un collège en abolissant les filières. Ils font cependant un bilan en mi-teinte de cette expérimentation et pointent la dangerosité de l'enseignement par groupes d'élèves niveau-matière-homogènes puisqu'il ne permet pas aux élèves les plus faibles de changer de niveau. Ainsi l'écart d'apprentissage entre les élèves s'accroît. En 1970 apparaît pour la première fois, dans l'univers francophone, l'expression « Pédagogie différenciée » dans le discours de Legrand (Gillig, 1999).

2.2. Pédagogie différenciée et dispositif « groupes niveau-matière-homogènes »

Ainsi, à ses origines le terme de pédagogie différenciée est étroitement associé au dispositif² de « groupes d'élèves niveau-matière-homogènes ». Meirieu, lui-même actif dans l'expérimentation de St-Quentin, affinera le dispositif groupe de niveau pour le transformer en groupe de besoin (1985). Il ne s'agit plus de repérer chez l'élève un niveau, avec toute la dimension approximative et enfermante que peut comporter la notion de niveau (un élève dit de « niveau faible » en mathématiques a-t-il des difficultés avec la résolution de problèmes, avec la notion de nombre, avec la géométrie ?), mais plutôt un besoin précis auquel le pédagogue devra répondre. Le besoin pouvant être traité sur un temps court, il donne lieu à des groupes de travail éphémères.

Il reste que le dispositif « groupes-de-niveau-matière » constitue une sorte de modalité prototypique de la pédagogie différenciée. Ce qui fera dire à Louis Legrand (1986) : « Lorsqu'on parle de différenciation, on pense toujours immédiatement aux groupements. Les textes officiels, faute de précision sur la pédagogie, réduisent même la différenciation aux techniques de groupement et en particulier à celles conduisant à la constitution de groupes-de-niveau-matière. (...)» (p. 151). Accompagnant l'idée de « groupes-de-niveau-matière », la dimension orthopédagogique ou correctrice reste très présente dans l'esprit des enseignants de la francophonie qui tendent à assimiler différenciation et remédiation (Kahn, 2009).

1- Les professeurs agrégés dans l'école secondaire française sont des professeurs qui ont réussi un concours très sélectif : l'agrégation.

2-Le terme dispositif est entendu, ici, dans son acception technique et désigne les manières dont les parties d'un appareillage sont assemblées et qui le fait fonctionner d'une certaine façon.

3. Les caractères de la doxa

On peut caractériser une doxa selon plusieurs approches. Il semble que, dans l'histoire récente des sciences humaines et sociales, elle ait été utilisée principalement par les linguistes (Molinié, 2008 ; Sarfati, 2008 ; etc.) pour désigner ce qui est à l'œuvre dans les croyances collectives et qui s'exprime notamment dans des textes tels que les proverbes, les aphorismes, les maximes, etc. Ce qui caractérise cette dimension de la doxa, c'est son caractère socialement partagé. Il s'agit d'une affirmation qui est ressentie comme une évidence. Elle est donc perçue comme n'exigeant aucune justification, comme n'ayant besoin de s'appuyer ni sur des faits issus de l'expérience, ni sur des raisonnements. Mais si elle est ainsi ressentie comme évidence, c'est parce que chaque locuteur a la certitude qu'elle est partagée par tous les interlocuteurs possibles. Ainsi sa formulation est toujours impersonnelle ; elle n'apparaît jamais comme une préférence individuelle ni comme issue de l'expérience personnelle de celui qui l'exprime. Elle est formulée sous une forme universaliste. Au prix d'une tautologie implicite, elle est tenue pour vraie parce qu'elle est partagée et partagée parce qu'elle est censée être vraie.

Dans l'étude des proverbes et maximes, elle apparaît comme étant propre à une communauté linguistique. Mais rien n'interdit de rechercher des doxas dans des communautés plus étroites telles qu'un groupe professionnel. Ainsi, le point de vue selon lequel il est nécessaire de pratiquer une pédagogie différenciée pourrait être considéré comme une doxa propre au corps enseignant. C'est en tout cas à l'évaluation d'une telle hypothèse que s'attacheront les analyses que nous mènerons ci-après.

Selon cette première approche, on pourra repérer une doxa au fait qu'elle s'exprime dans des formulations stéréotypées, telles que proverbes ou expressions qui font passer l'idée exprimée pour des évidences partagées par tous.

Mais cette première approche à caractère linguistique, même si elle n'est pas à exclure, ne nous paraît pas suffisante pour caractériser une doxa. Car à côté de cette dimension d'évidence partagée, la notion de doxa se définit d'abord par une caractéristique épistémologique. Le mot grec *doxa* est généralement traduit par « opinion ». Il est issu du verbe *dokein*, qui signifie dans sa forme impersonnelle (*dokei*) « il paraît, il convient, il semble bon, juste, vrai ». Dans cette acception, la notion de doxa se présente comme effet d'un jugement et réfère à la position personnelle de celui qui l'exprime. A la différence de ce que nous avons relevé dans la dimension sociale du mot, elle implique donc le sujet en tant que porteur d'une opinion individuelle et marquée par sa subjectivité. Chez Platon, parce qu'elle est « ce qui paraît à un individu », la doxa est rejetée du côté de la saisie des *apparences* et non de la réalité. A ce titre, elle est épistémologiquement disqualifiée en ce sens qu'elle est dépourvue de raisons qui la fondent. Il n'est pas impossible qu'elle soit évidemment conforme au vrai (c'est ce que Platon appelle « l'opinion droite »), mais parce qu'elle n'est pas fondée sur des justifications rationnelles, on ne peut lui attribuer le caractère du vrai.

Bien que ce soit dans un univers conceptuel très différent de celui de Platon, Bachelard condamne également l'opinion. A ses yeux, la représentation personnelle première que se fait un individu de la réalité ne peut prétendre à aucune vérité. L'accès à une pensée qui peut prétendre à la vérité passe par la critique de l'opinion première : « Est-ce que les choses sont telles que je les vois ? » et « Qu'est-ce qui fait que je les vois ainsi ? ». Autrement dit, sortir de la doxa, c'est problématiser l'opinion première, l'interroger, confronter ce qui nous apparaît avec la nécessité rationnelle. Même s'il se trouve par hasard qu'une opinion est conforme au vrai, elle ne peut être tenue pour telle, car elle n'est pas pensée par le sujet au terme d'une démarche rationnelle. Un individu qui répète une affirmation vraie, sans penser par lui-même les raisons qui la rendent vraie, n'est pas dans le vrai. Il reste dans le régime de l'opinion subjective ou de la croyance.

Dans cette approche épistémologique, on repérera une doxa au fait qu'elle se manifeste sous la forme d'une affirmation dénuée de référence à des justifications, dénuée de référence à une pensée rationnelle ou à des faits d'expérience.

4. Indications méthodologiques

La question que nous nous posons est donc de savoir si le mot d'ordre de la pédagogie différenciée peut être considéré comme une doxa enseignante. Autrement dit, est-ce que les discours des enseignants sur cette question prennent des formes d'affirmation dénuée de référence à des justifications, à une pensée rationnelle ou à des faits d'expérience ? En d'autres termes encore, est-ce que l'exigence de pratiquer une pédagogie différenciée, non seulement fait l'objet d'une injonction institutionnelle, mais est reprise collectivement par les enseignants comme une évidence, sans être appuyée sur un argumentaire rationnel ? Pour aborder cette question, nous avons participé

à l'élaboration d'un questionnaire³ soumis à un corpus d'enseignants belges francophones (FWB⁴). Ce questionnaire propose des « cas » représentatifs de situations problématiques car habitées de tensions, qu'un enseignant du primaire peut rencontrer. Il est présenté, dans ce numéro, avec l'article de J. Crinon et G. Ferone. Pour chaque cas, plusieurs réponses possibles sont proposées. Les répondants avaient à choisir, parmi ces réponses, celle qui leur paraissait la plus pertinente. Une case était prévue pour qu'ils puissent expliciter les raisons de leur choix. Au total, 182 enseignants de l'école primaire belge ont pris position sur les réponses associées aux 18 cas proposés. Seuls 101 d'entre eux ont rempli les cases « justifications ».

Dans le cadre du présent article, nous nous sommes attachées à l'examen des réponses données par les enseignants belges au cas 7.

CAS 7

Au cours d'une leçon de grammaire sur les propositions subordonnées relatives, quelques élèves sont perdus. L'enseignant se rend compte qu'ils ne mettent aucune signification sous les termes de « sujet », de « verbe » et de « phrase simple », alors que les notions sont supposées acquises depuis longtemps.

☞ 1. L'enseignant improvise pour toute la classe un travail de révision sur ces catégories grammaticales.

☞ 2. L'enseignant divise la classe en deux groupes. L'un des groupes étudie comme prévu la proposition relative, l'autre étudie de nouveau la structure Sujet Verbe de la phrase simple.

☞ 3. L'enseignant continue avec toute la classe un travail sur la proposition relative et diffère un travail spécifique avec les élèves en difficulté.

Ce cas nous a paru intéressant en ce que, sans que l'expression « pédagogie différenciée » ne soit utilisée, les réponses (notamment la 2 et la 3) peuvent être considérées comme relevant de cette pratique. Les choix qu'elles proposent, l'une de façon immédiate, l'autre d'une manière différée, consistent clairement à constituer des « groupes niveau/besoin-matière-homogènes ». La question paraît donc propre à saisir le degré d'adhésion des répondants à une éventuelle doxa « pédagogie différenciée » entendue au sens de d'organisation par « groupes d'élèves niveau-matière homogène ».

L'analyse de ce matériau sera d'abord quantitative : il s'agira de décompter quelle proportion des 182 répondants s'est portée sur les réponses 2 et 3 (celles qui consistent à mettre en place des groupes de besoin). Puis nous mènerons une analyse qualitative des textes écrits par les enseignants dans la case réservée aux justifications. Sur les 182 répondants, 101 ont écrit des remarques dans cette case. En application des éléments développés dans la partie précédente, nous opérerons cette analyse au moyen des indicateurs suivants :

- type de formulation et récurrence d'une même formulation dans les justifications (aspect social de la doxa),
- type ou absence d'argumentation (aspect épistémologique),
- signes d'appropriation du problème par le répondant (doute, questionnement) (aspect épistémologique).

Il convient de noter d'emblée que ce que les enseignants ont répondu dans la case « justification » a souvent un caractère lapidaire (maximum 100 mots). Il est possible que cela tienne à la longueur du questionnaire global et à l'impossibilité pour les répondants de justifier d'une manière détaillée leur réponse à un questionnaire comprenant 18 cas sur lesquels il fallait prendre position. Cette circonstance fait que le contenu de ces écrits est souvent plus difficile à interpréter que ne l'auraient été des entretiens. Cependant, ils permettent d'obtenir une première saisie du caractère éventuellement doxique de la pédagogie différenciée et sont l'occasion d'une mise à l'épreuve des indicateurs que nous nous sommes donnés.

5. Analyses et résultats

5.1. Première approche quantifiée des positionnements

Dans un premier temps, il est intéressant de décompter le nombre d'enseignants qui ont choisi chacune des réponses proposées. On peut considérer que tous ceux qui se sont portés sur les réponses 2 ou 3 adhèrent à l'idée qu'il convient de constituer des groupes de niveau ou de besoin homogènes et que, par conséquent, ils sont pris dans une doxa de la pédagogie différenciée.

3- Voir, dans ce même numéro, l'article de J. Crinon et G. Ferone, Savoirs, conceptions et normes professionnelles des enseignants.

4- Fédération Wallonie Bruxelles.

Effectivement sur un total de 182 réponses, 116 enseignants ont choisi les modalités 2 et 3. Mais, contrairement à ce que nous pouvions anticiper, 66 enseignants se sont positionnés sur la réponse 1. Est-ce que cela signifie que 66 enseignants (32%), soit près du tiers du corpus, rejettent l'idée de formation de « groupes niveau/besoin-matière-homogènes » et/ou l'idée de « remédiation », et avec elles l'idée de pédagogie différenciée ? Ils ne seraient donc pas sujets à cette pression doxique ? L'analyse des justifications produites par 101 des 182 enseignants apporte des éléments de réponse à cette question.

5.2. Réponses 1 avec justifications clairement orientées vers la réponse 2 : où l'on voit qu'une réponse peut en cacher une autre

Parmi les 101 enseignants qui ont livré des justifications, 33 se sont positionnés sur la réponse 1 (32%), tandis que 68 ont choisi les réponses 2 ou 3 (49 pour 2 ; 19 pour 3). Mais l'analyse des justifications produites par les 33 enseignants positionnés sur la **réponse 1** permet de repérer que 11 d'entre eux auraient clairement préféré choisir la réponse 2 ou la réponse 3. Ainsi, huit enseignants déclarent « préférer la réponse 2, mais ne pas pouvoir la mettre en place pour des raisons pratiques », tandis que trois enseignants invoquent le principe de remédiation dans leur réponse (principe porté par la réponse 3).

Exemples de justifications proposées par des enseignants qui ont choisi la réponse 1, mais auraient préféré la réponse 2 :

Bel 6 pose d'emblée sa préférence pour la réponse 2 : « Je prendrais bien la proposition 2, mais cela me semble très théorique, difficile à réaliser. La révision peut aller +/- vite, être +/- pointue, adaptée à toute la classe ». Bel 12 fait de même puisque mettant d'abord en avant l'intérêt de la révision, ou plutôt son innocuité, pour les élèves et finit par déclarer qu'elle ne pourrait gérer seule la situation 2 : « Ça ne fait jamais de tort aux élèves de revoir les notions de base. Surtout qu'il ne faut rarement plusieurs heures. Un bref rappel ne justifie pas de scinder la classe en 2. Et puis, comment gérer seule ces 2 groupes travaillant sur des choses différentes ? -> facilité. »

Ces deux cas sont emblématiques des 8 justifications qui évoquent la réponse 2 comme une sorte d'idéal du traitement de la difficulté scolaire.

Exemple de justifications avancées par ceux qui ont choisi la réponse 1 tout en invoquant les principes de la réponse 3 :

Les trois cas concernés (119, 158, 177) ne désignent pas nommément la réponse 3, mais plutôt le principe de « remédiation » qui nous semble porté par la réponse 3, soit un traitement de la difficulté scolaire qui se fait « a posteriori » et pendant des heures spécifiques (Kahn 2010).

Bel 158 : « Vu que si la notion n'est pas acquise, ce sera chez les enfants en difficultés, je ne continuerai pas la leçon, il ne sert à rien d'essayer de bâtir quelque chose si les bases ne sont pas là. En fonction du nombre d'élèves chez qui la notion n'est pas acquise, soit ce sera la révision pour tous, soit s'ils ne sont pas trop nombreux et que je dispose d'heures de remédiation prochainement, je les y prendrai et laisserai la leçon en suspens en attendant. »

Pour une lecture synthétique, nous avons dressé un tableau de quantification des réponses. La colonne « corpus ajusté » correspond au nombre de réponses obtenues avec prise en compte des justifications. Autrement dit, quand un répondant positionné sur la réponse 1 déclare que la réponse 2 lui paraît cependant correspondre à la meilleure.

Tableau 1. *Identification des répondants*

Tableau 2. *Identification des répondants*

Tableau 3. *Identification des répondants*

Tableau 4. *Identification des répondants*

CAS 7 : Au cours d'une leçon de grammaire sur les propositions subordonnées relatives, quelques élèves sont perdus. L'enseignant se rend compte qu'ils ne mettent aucune signification sous les termes de sujet, de verbe et de phrase simple, alors que les notions sont supposées acquises depuis longtemps.

	Corpus total	Corpus réduit aux réponses avec justifications	Corpus ajusté*
1. L'enseignant improvise pour toute la classe un travail de révision sur ces catégories grammaticales.	66	33	22
2. L'enseignant divise la classe en deux groupes. L'un des groupes étudie comme prévu la proposition relative, l'autre étudie de nouveau la structure Sujet Verbe de la phrase simple.	83	49	57
3. L'enseignant continue avec toute la classe un travail sur la proposition relative et diffère un travail spécifique avec les élèves en difficulté.	33	19	22
	182	101	101

Tableau 1. *Quantification des réponses*⁵

Ces premières analyses montrent :

- d'une part, que derrière des réponses bien différentes peuvent se cacher des justifications du même type. Ainsi Bel 6, par exemple, qui a choisi la réponse 1, aurait préféré prendre la réponse 2, mais ne se sentait pas capable de la réaliser ; alors que Bel 5 qui a choisi la réponse 2, émet également des doutes quant à sa capacité à la mettre en œuvre et Bel 100 qui a choisi la 3, aurait préféré la réponse 2, mais ne s'en sent pas capable.

- d'autre part, que la modalité « groupes niveau-besoins-matière-homogènes » (réponse 2) est celle qui attire la majorité des enseignants du corpus réduit et ajusté (57%). Elle semble donc bien constituer « l'idéal » d'un traitement de la difficulté scolaire.

- et enfin, si on fait le total des enseignants, qui pointent les réponses 2 et 3 comme (les plus) optimales, on obtient (57 + 22), soit 79% des enseignants du corpus ajusté. Autrement dit, pour près de 80% des enseignants, il convient de traiter d'une manière spécifique et « à part » la difficulté de certains élèves, du fait de caractéristiques perçues comme leur étant inhérentes. On peut faire l'hypothèse, que pour une grande partie de ces enseignants, la difficulté scolaire est alors vue comme essentiellement liée à la « nature » des individus-élèves (Garcia, 2013) et non à des questions de rencontres entre des cultures différentes (la culture scolaire constituant un phénomène qui peut apparaître comme très étrange pour certains élèves) et/ou à des particularités des savoirs enseignés à l'école (Kahn, 2010).

Cela signifierait-il que ces enseignants sont pris dans un mode de pensée doxique qui les conduit à envisager le traitement de la difficulté scolaire selon des modalités « groupes niveau-besoins-matière-homogènes » à mettre en place de façon simultanée ou successive (Meirieu, 1985), autrement dit selon la forme (et variante) emblématique de la pédagogie différenciée ? *A contrario*, est-ce que les enseignants positionnés sur la réponse 1 (sauf 11 d'entre eux, cf tableau) rejettent massivement l'idée de s'adresser à des groupes d'élèves particuliers, voire à différencier, et, si oui, au nom de quoi le font-ils ? Quels arguments avancent-ils ?

5.3. *Analyses des justifications :*

Pour des questions d'économie de l'article, nous partirons des analyses des justifications portées à la réponse 2, emblématique de la différenciation pédagogique, que nous mettrons en perspective avec les justifications liées aux deux autres réponses selon les besoins de l'argumentation.

-Justifications liées à la réponse 2

Une prééminence du terme différenciation dans la réponse 2

⁵ * Nous avons nommé « corpus ajusté », le corpus pour lequel nous avons tenu compte des justifications pour réattribuer les réponses aux questions fermées.

Parmi les enseignants positionnés sur la réponse 2, 16 répondants (3, 7, 8, 10, 28, 30, 99, 117, 120, 128, 154, 157, 162, 185, 190, 205), soit près de 33% des réponses 2, évoquent le terme « différenciation » ou « différencié » alors que ce terme n'est aucunement mentionné dans l'exposition du cas.

Le texte produit par ces enseignants peut être hyper concis : « Différenciation » (190) ou plus développé : « Je choisirais cette manière de faire pour pouvoir faire de la différenciation. Si je continue la leçon comme si de rien n'était, l'écart entre les élèves qui comprennent et ceux en difficulté ne se creuserait que davantage. Travailler sur deux ateliers permettrait aux élèves qui comprennent de continuer à s'exercer. De cette façon, ils n'éprouveront pas d'ennui face à la matière tandis que les élèves en difficulté pourraient s'exercer sur la structure sujet-verbe afin de se remettre à niveau. Enfin, je resterai près de ce groupe pour travailler la matière plus efficacement. » (185). Il peut se baser sur des valeurs : « Dans ce cas, un travail en différenciation est important. L'enfant doit pouvoir vaincre ses difficultés pour mieux avancer. C'est aussi important qu'il sente ses progrès. » (28) ou sur des dimensions pragmatiques : « Enseigner de manière différenciée permet à chaque élève d'avancer sur ses bases propres, de ne pas bâtir sur des lacunes, de ne pas perdre son temps sur des révisions, donc de ne pas chahuter. » (120).

À cette prééminence de termes référant à la pédagogie différenciée dans les justifications des enseignants ayant choisi la réponse 2, il y a lieu d'ajouter l'usage des termes « différencié » ou « différenciation » chez 4 enseignants ayant choisi la réponse 3 (25, 31, 115, 133).

On peut donc en conclure que les répondants assimilent spontanément la modalité « groupe-niveau-besoin » à la différenciation, voire à la remédiation. Cette spontanéité fait apparaître tant la modalité « groupe-niveau-besoin » que le concept de « différenciation » comme des impensés. La pédagogie différenciée est une évidence partagée à laquelle on ne peut qu'adhérer.

Que la pédagogie différenciée constitue quasiment une valeur déclarée pour une grande partie des enseignants ne constitue pas un problème, mais cela peut en devenir un si cette préoccupation d'enseignement n'est pas problématisée par eux, car sous cette forme, peut se cacher une « pédagogie différenciatrice » (Kahn, 2010). Donc, si les acteurs ne s'approprient pas le concept de pédagogie différenciée et de « groupes de niveau-besoin-matière » en le reproblématisant un minimum, soit dans l'espace-temps réduit d'un questionnaire en suspendant leur jugement et/ou en émettant quelques doutes, quelques conditions, etc. (Fabre, 2016), nous pouvons penser qu'ils sont peut-être pris dans une sorte de structure de pensée doxique. Pour le savoir, nous sommes parties à la recherche des traces de problématisation ou d'argumentation dans les justifications.

Une absence de marque de problématisation dans au moins 14 justifications de la réponse 2

Pour le savoir, nous avons extrait des justifications de la réponse 2, toutes celles qui nous paraissent non argumentées, car peut-être non réappropriées par les répondants. Elles sont au nombre de 14. La moitié d'entre elles est extrêmement lapidaire (de un à neuf mots). Elles sont si courtes que nous pouvons en citer la totalité.

Bel 3 Je préfère différencier.

Bel 8 Au nom de la différenciation positive.

Bel 125 Adapter sa leçon aux élèves.

Bel 128 Une bonne occasion de mettre en place la différenciation.

Bel 130 Ainsi chacun y trouve son compte.

Bel 131 Pour que tous les enfants apprennent.

Bel 190 Différenciation.

Certaines pourraient même apparaître comme des slogans dans lesquels « différencier », « différenciation », « adapter », « trouver son compte » sont comme irréfutables ; de même la forme de la phrase « pour que tous ... + subjonctif » paraît difficile à contester. En effet comme le soulignent les linguistes, « *des phrases averbales, des phrases simples, des constructions paratactiques (évitant autant que faire se peut les valeurs énonciatives associées aux conjonctions et locutions conjonctives), des infinitivations, impersonnalisations, passivations [peuvent accompagner] les énoncés génériques, stéréotypiques ou doxiques. . .* » (Rabatel, 2004, p. 3).

L'autre moitié, bien que plus fournie, ne comporte pas de marques de problématisation (doute, réflexivité, etc) :

Bel 135 Cela ne sert à rien de continuer si les notions précédentes ne sont pas acquises !

Bel 10 Il est utile de faire de la différenciation lors d'une matière non comprise par tous les élèves.

Bel 13 Car je pense que cela ne sert à rien de bâtir de nouvelles notions sur quelque chose qui n'est pas acquis ou compris.

Bel 99 Ca ne sert à rien de freiner tout le groupe et il faut aider les enfants en difficultés à différenciation.

Bel 117 Un travail différencié permet à tous les élèves d'être actifs et de progresser à partir de leurs connaissances.

Bel 124 Individualisation, il faut aller étape par étape. Pourquoi apprendre à courir avant de savoir marcher ?

Bel 205 Mettre en place une activité différenciée pour s'adapter à tous les élèves.

Comme nous l'avons supputé, la formulation est impersonnelle, seul Be 13 introduit le « je », mais sans la moindre trace de réflexivité ; il s'agit probablement de mieux asseoir sa conviction ; le « texte » de certaines de ces 14 justifications évoque la pédagogie différenciée (ou « l'individualisation » ou « l'adaptation ») comme une norme indiscutable et non problématisée, mais d'autres invoquent « les bases » (« bâtir », « notions non acquises »).

Signalons que les « justifications » liées à la réponse 1 et à la réponse 3 ne font pas apparaître d'énoncé aussi réduit que ne le font celles de la réponse 2. La réponse 3 montre un énoncé « justificatif » à 7 mots « *Proposition qui me paraît la plus juste* » (Bel 109) et un autre à 9 mots « *Il est important de faire un maximum de différenciation* » (182), tandis que la réponse 1 en montre un seul (9 mots) : « *"Perdre" du temps pour en gagner par la suite* » (Bel 193). Par ailleurs, la majorité des réponses 3 ont un nombre de mots compris entre 20 et 60, tandis que celle des réponses 1 ont entre 18 et 80 mots.

Si on exclut les textes des justifications qui viennent d'être mentionnés, il reste 29 items « justifications », attachés à la réponse 2, qui comportent des marques d'argumentation. Quelle est (ou sont) cette argumentation ? Dans quelle mesure comporte-t-elle des traces de problématisation (traces de subjectivation ou réflexivité, signes de doutes, etc.) ?

La quasi-totalité de ces 29 « justifications » fait référence « aux bases » (nominativement ou non). La justification de bel 105 « *Pour moi, il n'y a aucun intérêt à différer si il n'y a pas de maîtrise des bases.* » est pour cela assez représentative de ce type d'argumentation qui peut être plus ou moins étendue. Bel 186, par exemple, développe assez longuement : « *Il me semble important que les bases soient acquises pour continuer. Cependant, il ne faut pas que cela freine les élèves qui les connaissent, ils risqueraient de s'embêter si je décidais de faire une mise au point collective. Et différer la mise à niveau laisserait les élèves en difficultés « sur le côté ». C'est pourquoi, je pense que les deux groupes est ce qu'il y a de plus approprié.* » La justification sur le principe « des bases » peut ne pas évoquer ce terme, mais celui de notion acquise, bel 5 « *Revoir les notions supposées acquises me semble plus adapté pour les enfants en difficulté. La difficulté va être : « comment gérer le groupe qui travaille la proposition relative ? »* ou faire appel à une métaphore qui montre bien une représentation des apprentissages en termes de bases qu'il faut retrouver « en descendant » : bel 106 « *Je lance le défi et encadre autrement les élèves en difficulté. Je « redescends » jusqu'ou il faut avec ces derniers. Dans les deux autres propositions, des élèves perdent leur temps.* » Tandis que bel 191 ancre sa réponse dans la discipline grammaticale : « *La notion de sujet-verbe me semble primordiale avant d'aborder de la matière plus complexe comme les propositions relatives subordonnées. Pour le groupe « révision », je remets à un autre temps la suite de la leçon sur les propositions que l'autre groupe est en train de faire.*

Il semblerait que la question des bases qui seraient nécessaires aux apprentissages (ici, la notion de sujet-verbe) soit l'argumentation dominante des justifications liées à la réponse 2. Or ce qu'on constate, c'est que la nécessité de connaître la structure de la phrase simple (groupe sujet, groupe verbal, etc.) pour aborder la proposition relative n'est ni problématisée, ni discutée (sauf peut-être dans un cas : 191) dans les justifications qui sont données à l'appui des réponses 2 et 3. Ainsi la référence à la nécessité de posséder les « bases » pourrait bien constituer une autre doxa, articulée ici à celle qui concerne l'exigence de pédagogie différenciée. L'examen des justifications liées à la réponse 1 apporte des éléments qui semblent conforter cette hypothèse d'une doxa relative aux « bases ».

- Justifications liées à la réponse 1

Effectivement la notion de « base » sous une forme explicite ou métaphorique revient dans 19 justifications sur les 33 qu'en comporte la réponse 1, soit plus de la moitié. Or, dans le processus d'enseignement apprentissage, la notion de base ne semble pas avoir de fondement scientifique. C'est ce qu'expérimente le pédagogue français Jacotot qui, réfugié en Belgique durant la Révolution française, enseigne le français à des néerlandophones sans recourir ni à un programme, ni à une progression, mais en leur demandant d'apprendre par cœur une version bilingue du Télémaque et découvre, à sa grande surprise, qu'ils ont effectivement appris le français avec cette non méthode. Il en conclut que pour apprendre l'on peut partir de n'importe où. Il suffit de savoir quelque chose, pour y rapporter tout le reste. "Tout est dans tout" dit-il, contrairement à ce que dit la règle pédagogique normale depuis

les Frères de la Vie Commune qui veut que l'on parte du « commencement » et que l'on avance de manière progressive (Rancière, 1987, Palotta, 2017).

Par ailleurs, nous postulions que les répondants à la réponse 1 semblaient *a priori* échapper à l'emprise doxique de la pédagogie différenciée. Ils ne se sont pas positionnés sur les réponses 2 ou 3 et pour les 2/3 d'entre eux le choix de la réponse 1 est d'ailleurs délibéré. Ceci renforce le bien fondé de cette hypothèse. Donc, si leur propos ne relève pas de la doxa, alors ils exprimeraient un point de vue de sujet épistémique, soit dégagé de la pensée spontanée au prix d'un travail critique, voire d'une problématisation. Or il semble qu'il n'en soit rien. Nous avons développé, dans le point 3, l'approche linguistique et l'approche épistémologique de la doxa. Pour rappel, dans l'approche linguistique, la doxa se repère par sa formulation sous forme d'évidence partagée : « C'est comme ça et tout le monde le sait » ; tandis que dans l'approche épistémologique, le caractère fondamental de la doxa est qu'elle est dénuée de marques de justification. Effectivement, l'argument récurrent des répondants positionnés sur la réponse 1 (17/33) relève d'une expression couramment utilisée dans la vie sociale ordinaire : « ça ne peut pas faire de mal ! » (On le fait par défaut sans trop y croire cependant). Il peut se présenter sous une forme très affirmative « *Les révisions font du bien à tout le monde* », « *Rafraîchir les idées de l'ensemble de la classe* » ou plus hypothétique « *Un petit rappel des notions vues peut être bénéfique pour tous les enfants* ». S'il peut faire référence au champ disciplinaire enseigné « *La révision des « bases » de la grammaire ne fait pas de tort aux élèves les plus forts* ». Bref il s'agit d'une réponse doxique tant d'un point de vue linguistique qu'épistémologique. Aucun répondant ne fait référence aux notions de sujet et/ou verbe et/ou phrase simple. Les répondants expriment une sorte d'incantation, « si cela ne fait pas de bien, cela ne fait pas de mal ! », dont est absente toute trace de rationalité, une « opinion droite », selon Platon : prendre le bon chemin, mais sans pouvoir en rendre raison.

Il est surprenant de constater qu'on retrouve cette incantation aussi bien chez les répondants (12, 97, 119, 141, 144, 172) qui prennent la réponse 1 par défaut (parce qu'ils ne peuvent faire la 2, voire la 3) que chez ceux qui font le choix délibéré de la réponse 1 (15, 98, 137, 159, 163, 194, 196, 198).

Sur l'ensemble des 101 « justifications » du questionnaire seules deux d'entre elles semblent *a priori* échapper à une position doxique. Elles sont positionnées sur la réponse 1. L'une nous semble très énigmatique, car elle ne fait justement pas appel à des évidences partagées. Il s'agit de Bel 27 « *En n'insistant pas de trop sur la "vérité" car l'analyse d'une phrase peut se comprendre de différentes manières.* ». L'autre, dans sa proposition, remet complètement en question l'idée explicite de « bases » ou de « prérequis » récurrente dans l'ensemble des justifications (45 occurrences). Il s'agit de Bel 111 « *Proposition 1 en sollicitant les enfants qui ont compris, "tuteurs" des enfants qui auront des difficultés. Ceci étant, Sujet- Verbe-Phrase simple ne sont pas des acquis nécessaires pour comprendre le sens apporté par la relative au nom. L'analyse du groupe nominal me semble plus pertinente et la comparaison entre des structures telles que le château maternel, de ma mère, qui appartient à ma mère.* »

6. Conclusion

L'hypothèse selon laquelle la notion de pédagogie différenciée pourrait fonctionner comme une doxa était au départ de notre investigation. Le sens que nous donnons au mot doxa dans une telle supputation renvoie à une double caractérisation : d'un point de vue épistémologique, une doxa peut se caractériser comme étant une croyance individuelle ou collective, qui ne repose sur aucune justification rationnelle ni aucune problématisation de la pensée spontanée : il peut arriver qu'elle soit vraie, mais pour des raisons qu'ignorent ceux qui la portent. D'un point de vue linguistique, la doxa se manifeste par des formulations qui impliquent le sentiment d'une évidence partagée.

Au moyen de cette double caractérisation nous avons analysé le positionnement et les discours d'enseignants face à une situation professionnelle problématique (« un cas »). Il en ressort que les enseignants de l'enquête déclarent se positionner massivement sur l'option « groupe de niveau-matière » (réponse 2) et sur la « remédiation » (réponse 3) quand ils constatent des difficultés chez leurs élèves et que, de surcroît, se dégage une tendance à désigner spontanément cette modalité comme étant la « pédagogie différenciée ». Une partie importante des déclarations prend une forme impersonnelle, comme s'il s'agissait de propos sur lesquels tout le monde est d'accord. A ce stade, la « pédagogie différenciée » semble donc fonctionner comme une doxa professionnelle.

Mais ce positionnement massif pourrait être interprété comme la seule marque d'un prêt à penser professionnel s'il s'accompagnait d'argumentations justificatives et d'indices de doutes ou d'incertitudes chez les répondants. Or il n'en est rien. Un grand nombre de déclarations prend une forme lapidaire et la récurrence des mêmes formulations « argumentatives » donne à penser qu'il n'y a pas de trace de problématisation, excepté chez deux répondants. Il semblerait donc qu'un statut prépondérant est accordé par nombre d'enseignants à un traitement de la difficulté scolaire par une particularisation de l'élève dans un groupe de niveau-besoin concomitamment au

déroulé de la classe ou a posteriori (remédiation). Face à cette quasi hégémonie, une minorité d'enseignants semblent refuser de considérer cette voie et, en choisissant la réponse 1, préférant une révision des bases pour toute la classe. Par là ils semblent échapper à la doxa de la pédagogie différenciée envisagée comme pratique du « groupe de niveau ou de besoin ». Or ils le font au nom d'une maxime largement partagée dans la vie sociale « ça ne peut pas faire de mal ». Autrement dit, c'est bien encore une doxa, au sens d'une pensée non appuyée sur une interrogation rationnelle, qui semble les animer.

En outre, dans les justifications rédigées par ces trois groupes, on trouve des traces de ce qui paraît constituer leur doxa commune : la vision d'un processus d'enseignement-apprentissage linéaire en lequel chaque nouvel apprentissage est considéré comme absolument tributaire de « bases » qui doivent le précéder. C'est justement ce point que conteste le seul répondant qui semble échapper à la doxa, lorsqu'il fait remarquer (voire la citation intégrale ci-dessus) que *Sujet-Verbe-Phrase simple ne sont pas des acquis nécessaires pour comprendre le sens apporté par la relative au nom* ».

L'idée que la difficulté scolaire d'un élève provient du fait qu'il ne possède pas les « bases » revient, par ailleurs, à imputer celle-ci à une carence inhérente à l'élève et non pas à une relation entre l'élève et un savoir. Cette idée est mise à mal par de nombreuses recherches (Baillet, 2017 ; Bautier et Rayou, 2015 ; Bonnery, 2007).

Les résultats de cette recherche sur les doxas renforcent les doutes que nous avons quant au bien-fondé d'une pensée systématique en terme de pédagogie différenciée sous forme de groupe-niveau-besoin (Kahn, 2010). Puisque la pédagogie différenciée semble très souvent relever d'un « impensé » chez les enseignants interrogés, il paraîtrait sage de trouver une ou des alternatives à cette doxa en pensant, par exemple, en termes de problème et non plus de solution. Quelles sont les conditions nécessaires (même si non suffisantes) pour apprendre et pour faire apprendre, par exemple ?

Références bibliographiques

- Baillet, D. (2017). Du rapport au savoir à des rapports aux savoirs : Analyse des difficultés rencontrées par les étudiants de première année en Psychologie face aux caractéristiques des savoirs universitaires. Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles.
- Bautier, E, et Rayou, P. (2015). La littératie scolaire : exigences et malentendus. *Les registres de travail des élèves*, Éducation et didactique, 7(2), 29-46.
- Bonnery, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. *Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute.
- Bourdieu, P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, 7-3. « Les changements en France ». 325-347.
- Butori, R. et Parguel, B. (2010). Les biais de réponse - Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur. AFM, 2010, France. 2010. <halshs-00636228>
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Compère, M.-M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850)*, Paris : Julliard.
- Descampe, S., Robin, F., Tremblay, P. & Rey, B. (2014). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Service général du Pilotage du Système éducatif. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Fabre, M. (2016). *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?* Bruxelles : De Boeck.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard.
- Garcia, S. (2013). *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire*, Paris : La Découverte.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*, Bruxelles : de Boeck.
- Grootaers, D. (Dir.). (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles : CRISP.
- Hume, K. (2009). *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ? La réussite scolaire pour tous*. Bruxelles : de Boeck.
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.
- Kahn, S. (2009). *A la recherche du cycle perdu. Mise en place des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires de trois pays Belgique, France, Québec*, Lille : ANRT.
- Kahn, S., (2010). *La pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.

- Kahn, S., Coché, F., et Robin, F. (2010). « Pratiques enseignantes en milieux défavorisés : une recherche exploratoire et compréhensive », in *Recherches qualitatives*, 29(2), pp. 111-131.
- Kahn, S., (2011). « La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires », in *Education et Francophonie « Regard critique sur le discours politique et scientifique à l'égard de la réussite scolaire »* Lapointe C. et Sirois P. (dirs), Vol. XXXIX:1 – avril 2011, pp. 54-66.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*, Paris : puf.
- Lemaine, J.-M. (1965). Dix ans de recherche sur la désirabilité sociale, *L'année psychologique*, année 1965, Vol. 65, N° 1, pp. 117-130.
- Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris : ESF.
- Molinié, G., (2008). « Doxa et légitimité », *Langages*, 2/2008 (n° 170), pp. 69-78.
- Palotta, J. (2017). *L'école mutuelle au-delà de Foucault*, Canada : EuroPhilosophie Éditions.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- Prost, A. (1968). *L'Enseignement en France (1800-1967)*, Paris : A. Colin.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*, Paris : Hachette.
- Rabatel, A. (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langages*, 38e année, n°156, 2004. Effacement énonciatif et discours rapportés. pp. 3-17. Armand Colin.
- Raffnsøe, S., Thaning, M S., Gudmand-Hoyer, M. (2016). *Michel Foucault: A Research Companion*. Palgrave Macmillan UK.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : 1987.
- Rastier, F. (2008). « Doxa et sémantique de corpus », *Langages* 2008/2, n°170, pp. 54-68. Armand Colin.
- Rayou, P. (2014). « Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. » in Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M., Desjardins, J. & Etienne, R. (Ed.). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 35-47.
- Roland, E. (2013). « Rendre l'école obligatoire : une opération de défense sociale ? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation », *Tracés. Revue de Sciences humaines [En ligne]*, 25 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 22 janvier 2017. URL : <http://traces.revues.org/5782> ; DOI : 10.4000/traces.5782
- Sarfati, G.-E. (2008). « Présentation », *Langages*, 2/2008 (n° 170), p. 3-12.
- Sauvy, A. & Girard, A. (1965). « Les différentes classes sociales devant l'enseignement », *Population* 2, reproduit in : INED (1970), pp. 233-260.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*, Montréal : Editions de la Chenelière.
- Zakhartchouk J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*, Paris : INRP.

Conclusions

Patrick Rayou

*Université Paris 8, EA 4384 Circeft,
93526 Saint-Denis Cedex**

rayou@univ-paris8.fr

La lecture de recherches concernant les effets de la formation sur les représentations et les pratiques des enseignants stagiaires et débutants n'incite guère à l'optimisme. Elle peut même faire apparaître comme une doxa de formateur l'idée que l'apport de connaissances supposées robustes pourrait modifier les approches peu professionnelles des entrants dans le métier. Les cours dispensés en formation initiale seraient ainsi de peu d'effets sur les doxas des futurs enseignants qui sont aussi des croyances. Celles-ci remontent souvent à l'enfance et, tôt intégrées dans la structure cognitive des individus, elles deviennent difficiles à déloger tandis que les croyances nouvellement acquises sont plus vulnérables au changement (Crahay & al., 2010). Mieux connaître la nature de ces doxas, leurs conditions d'apparition et de développement s'impose alors à qui estime qu'enseigner est un métier qui s'apprend.

La persistance de doxas chez des professionnels désormais formés à la recherche, voire chez leurs formateurs, choque tous ceux qui, de près ou de loin, ont intériorisé la différence fondamentale théorisée par Platon dans notre tradition philosophique et réactivée par Bachelard lorsqu'il s'attache à penser les caractéristiques du nouvel esprit scientifique (1934). Pour ce dernier, « l'opinion, a, en droit, toujours tort » (1938, p 17). On ne peut rien fonder sur elle, il faut d'abord la détruire, elle est un obstacle à surmonter. Parmi la dizaine de types d'obstacles qu'il déconstruit, Bachelard pointe notamment l'« obstacle substantialiste ». Dans sa propension à éviter les mises en relation complexes, l'esprit doxique fait comme si les propriétés physiques étaient des qualités inhérentes aux objets sur un mode très souvent empreint d'anthropomorphisme. Il vaut donc mieux rebaptiser « dipôle magnétique » l'aimant, trop suspect de vibrer de nos propres affects pour attirer le métal, comprendre les phénomènes de combustion sans imaginer les corps habités par un improbable « phlogistique » ou cherchant, comme dans la physique d'avant Galilée et Descartes, à rejoindre un quelconque lieu naturel.

Et pourtant cet obstacle substantialiste semble, dans le champ de l'éducation et de la formation et malgré les démentis infligés par les recherches, habiter en permanence les discours et les esprits. L'attribution de toutes les vertus ou de tous les maux à telle ou telle méthode de lecture, indépendamment de son usage réel, la persistance de la croyance dans des dispositions natives des élèves, naturalisées sous forme biologique (les « dons ») ou sociale (les « handicaps socioculturels »), la méfiance face à la mixité sociale des classes et au mélange des élèves forts et faibles sont quelques uns des maillons d'une chaîne d'opinions insensibles à la mise en évidence argumentée de leur inanité. Le paradoxe est ici très fort car le champ éducatif est par définition celui de la relation à autrui et devrait se prêter encore moins que d'autres à des approches qui situent dans tel ou tel objet isolé le secret de son fonctionnement. Les travaux en sciences de l'éducation ont pu, avec un certain succès, substituer des approches relationnelles (Bautier & Goigoux, 2004) à des préjugés sur la nature des êtres ou des situations. Elles ont réfléchi en termes de « rapport à » (Beillerot & al., 1989 ; Charlot, 1997) pour déplacer les points de vue naturalisants sur la difficulté scolaire, préférant l'attribuer à des malentendus (Bautier & Rochex, 2007, Bautier & Rayou, 2013) sur les apprentissages plutôt qu'aux travers des différents acteurs, élèves paresseux, maîtres résistants au changement ou parents démissionnaires.

En toute rigueur, les lieux de formation au métier d'enseignant devraient être ceux des ruptures épistémologiques préconisées par la tradition rationaliste. Car l'opinion, même droite, c'est-à-dire servant à s'orienter dans les situations de la vie, ici de la classe et de l'établissement, ne devrait pouvoir exister dans la cité savante chère à Bachelard. C'est ce que concluent, à un moment du dialogue *Le Ménon* (97 b) Socrate et son interlocuteur : quelqu'un qui ne connaîtrait pas la route pour Larissa mais ferait néanmoins une conjecture correcte pour y conduire d'autres personnes rencontrerait un succès dans l'action. Mais il ne saurait ni pourquoi il est un bon guide, ni, éventuellement, pourquoi pas. Les opinions droites sont semblables aux statues de Dédale, réputées pour leur illusion de mouvement : il faut les attacher, dit plaisamment Socrate, si on ne veut pas qu'elles s'échappent. Il faut de même « enchaîner par la connaissance raisonnée de leur cause » (98a) les opinions qui, malgré leur fécondité, n'ont pas la consistance des savoirs véritables. Le parallèle peut être établi avec les demandes récurrentes des enseignants en formation : les savoirs qu'ils attendent sont d'abord « pratiques » et d'usage quasi immédiats, loin des détours théoriques nécessités par la formation par la recherche (Perrenoud & al. 2008). Leur demande de « recettes » a du sens, mais se heurte inévitablement à la question de leur pertinence une fois transmises d'une personne à une autre, transportées d'un contexte à un autre. Mais pourquoi a-t-on tant de mal à les attacher ?

Une des pistes explicatives est qu'il n'en va pas des affaires humaines comme des phénomènes naturels. Il est vraisemblablement plus facile d'admettre que les corps flottent sans avoir besoin de nager que d'accepter que l'offre standardisée d'éducation puisse renforcer les inégalités sociales. Le nombre et le poids des déterminations du social sont tels qu'il est très difficile de passer de leur simple corrélation à l'affirmation de rapports de causes à effets entre elles. De plus, le sens que les acteurs donnent à leur action, même scientifiquement inepte, fait néanmoins partie des situations et doit être pris en compte dans les explications. L'histoire du rationalisme s'est en partie structurée autour de ce clivage. Et lorsque Platon choisit d'expulser de la cité les artistes coupables de jouer sur et avec les apparences, Aristote (1094b 11-1095a11) estime qu'aucune constante ne pourra jamais donner aux rapports humains la stabilité des raisonnements mathématiques. Quelques siècles plus tard, Spinoza (1677) objectera à Descartes (1637) que les idées, même claires et distinctes, peuvent dissiper l'erreur, mais pas nécessairement l'illusion. Pour que le vrai se fraie un chemin dans nos vies et dans nos actes, encore faut-il qu'il nous semble susceptible de nous aider à persévérer dans notre être...

Que faire de telles considérations pour la formation des enseignants ? Sans doute tenter de les recontextualiser, pour comprendre, au lieu de simplement les déplorer, les doxas enseignantes. Admettre que celles-ci ont une fonctionnalité n'est pas renoncer à les réduire, mais faire en sorte que la certitude d'avoir raison n'ignore pas les raisons des autres... et ne se transforme du coup en doxa ! Progressivement convaincus par la formation que le redoublement n'a globalement aucune utilité, on voit ainsi que des enseignants du primaire ne changent cependant en rien leurs croyances sur les causes de l'échec scolaire dont, sous-estimant le poids des facteurs socioculturels, ils rendent toujours responsables les élèves et leurs familles (Crahay & al. 2010). C'est que, outre les effets déformants de la perception singulière des phénomènes (chacun a en mémoire le cas d'un élève à qui le redoublement a été profitable et n'a pas nécessairement accès à une approche statistique), la responsabilité, voire la culpabilité de l'échec des élèves est difficile à supporter. En l'absence de solutions proches, il est plus acceptable d'externaliser les causes de ce qu'on ne souhaite pas que de se les imputer. Confrontés dans l'école contemporaine, marquée par l'hétérogénéisation de ses publics, à des injonctions multiples et souvent contradictoires (les directives ministérielles, leur traduction par les formateurs, celles des usagers) les enseignants tendent à adopter collectivement des doxas qui leur semblent suffisamment partagées pour garantir un accord minimum dans le travail avec l'institution et entre collègues. Attribuer les difficultés d'apprentissage aux problèmes de comportement et non l'inverse, postuler chez ses élèves la présence ou l'absence d'une autonomie qui ne devrait rien à son propre enseignement, se satisfaire des signes les plus extérieurs de leur activité pour évaluer leurs manières de comprendre et d'apprendre, etc. (Rayou, 2014) en sont autant de déclinaisons.

Les doxas issues de l'étroitesse des points de vue singuliers se conjuguent donc en construits collectifs destinés à redéfinir les situations à son avantage et acquièrent d'autant plus de force qu'aucune instance tierce ne vient plus les ébranler. Au demeurant, Platon avait bien vu que les erreurs individuelles liées à la faiblesse de nos perceptions se durcissaient en doxas partagées en nous montrant les prisonniers d'une caverne rivalisant d'ingéniosité pour nommer des objets dont ils ne discernaient de fait que les ombres. Il savait également que les sophistes, champions des doxas et des paradoxes, lointains ancêtres de nos « spin doctors », privilégiaient la prise de pouvoir par la parole sur la recherche du vrai. La condamnation à mort de son maître Socrate montrait aussi suffisamment que le vrai ne s'impose pas de soi. Sans la construction d'espaces d'intéressement (Akrich, Callon & Latour, 1991), il est peu probable que la justesse des idées suffise à ce qu'elles s'imposent et ce d'autant qu'elles se déploient dans les affaires humaines qui ne relèveront jamais ni de l'exactitude des mathématiques, ni de la preuve expérimentale. Il importe sans doute de réfléchir à ces deux conditions, institutionnelle et épistémologique, de la vérité en éducation et formation. Mettre les enseignants dans des situations de controverse professionnelle (Saujat, 2010) pour viser, par delà les approches personnelles, impersonnelles ou interpersonnelles (Clot, 2007), un « transpersonnel » irréductible à une collection de recettes intransmissibles ou à de bonnes pratiques imposées, est très certainement une manière d'éviter l'assoupissement dans les doxas. À condition toutefois que l'esprit et les résultats de la recherche les habitent pour éviter de n'accoucher, dans l'entre-soi, que de savoirs qui confortent les certitudes du corps professionnel. L'esprit de recherche, si ce n'est la recherche elle-même, est par définition l'arme anti-doxa. La participation conjointe d'enseignants et de chercheurs professionnels à des recherches collaboratives est vraisemblablement une solution à privilégier pour la forger. Non seulement parce que le frottement de leurs deux univers peut stimuler les vigilances respectives, mais parce que la nature même des recherches produites peut éviter que des « doxas scientifiques » ne se superposent aux doxas de praticiens. Considérer que les acteurs produisent des théories valides du social, que celles-ci gagnent en pertinence explicative lorsque leurs acteurs sont contraints par la comparaison continue (Demazière & Dubar, 1997) à les mettre à l'épreuve, que les chercheurs de métier, appuyés sur leurs pratiques et savoirs antérieurs, aident les théories locales à devenir de plus en plus formelles est très certainement une manière privilégiée de rendre les résultats de recherche tout à la fois plus ajustés et plus acceptables.

On attribue à Dédale, outre ses statues en mouvement, la construction d'un palais au plan si complexe qu'il était le seul à pouvoir s'y retrouver. Mais, pour s'orienter dans le labyrinthe des doxas éducatives, on ne peut s'en remettre au dévoilement du vrai par des experts. Nous savons par exemple que les résultats très popularisés de la sociologie de la reproduction, censés dissiper les illusions des acteurs de l'école sur la méritocratie, sont souvent venus à l'appui d'un fatalisme éducatif : à quoi bon tenter de contrarier dans sa classe de si puissants mécanismes ? Il reste, nous le savons aussi aujourd'hui, que l'école ajoute des inégalités aux inégalités... Cultiver le sens du problème chez chacun et chez tous peut en revanche créer un état de veille épistémologique permanent, à condition de considérer, sans complaisance ni arrogance, que, pour intéresser les uns et les autres, il faut problématiser les questions de la pratique dans les termes de la recherche et celles de la recherche dans ceux des praticiens (Martinand, 2002).

Références bibliographiques

- Becker, H. (2009). *Le travail sociologique*. Fribourg : Éditions Saint-Paul.
- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (1991). « L'art de l'intéressement » in D.Vinck (coord.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*, Bruxelles : De Boeck.
- Aristote, (1990) *Éthique à Nicomaque*, Paris : Vrin
- Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Alcan
- Bachelard, G. (1938) *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bautier, É. & Goigoux R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-99.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos
- Bautier, É. & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J. Deauvieau & J.-P. Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p.227-241).
- Beillerot, J., Bouillet A., Blanchard-Laville C. & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires

- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. & Laduron, I. « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants ». *Revue française de pédagogie*, n° 172, 85-129.
- Clot Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1, 83-94
- Demazière D. & Dubar C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Descartes, R. (1637/1984). *Discours de la méthode*. Paris : Vrin.
- Martinand J.-L. (2002), Entretien avec Evelyne Burguière, *Recherche et Formation*, 40, 87-94.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (Dir). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Platon (1999), *Ménon*. Paris : Vrin
- Rayou, P. (2014), « Prescriptions et réalités du travail enseignant, *Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation* » in Paquay L., Perrenoud, Ph., Altet Etienne, R. & Desjardins, J. (2014). (Dir.) *Travail réel des enseignants et formation*. Bruxelles-Paris, De Boeck, 35-47.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université de Provence, Aix-Marseille.
- Spinoza, B. (1677/2014) *Éthique*, Paris : Seuil

**Revue
Éducation & Formation**

Varia

Les tablettes tactiles à l'école : quels impacts auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ?

Thierry Karsenti & Julien Bugmann

*Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
CRIFPE – C-543
C. P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3J7*

thierry.karsenti@umontreal.ca

julien.bugmann@umontreal.ca

RÉSUMÉ. À une époque où les nouvelles technologies sont de plus en plus présentes dans la société, il est important de s'intéresser aux avantages et aux défis de leur intégration en contexte scolaire. Ainsi, le présent article a pour objectif d'étudier l'impact des tablettes tactiles sur la réussite scolaire des élèves dits de l'adaptation scolaire. Nous présentons ici les résultats d'une étude, menée au Québec auprès de 54 élèves ayant des difficultés d'apprentissage, et qui permet notamment de mettre en évidence les avantages inhérents aux usages des tablettes tactiles, en contexte d'enseignement adapté. Il sera également question des défis qui doivent être surmontés, tant par les élèves que par les enseignants.

MOTS-CLÉS : Tablettes, technologies, numérique, apprentissage, école, enseignement, mobilité

1. Introduction

Alors que les technologies prennent une place de plus en plus importante dans la société, et qu'elles représentent même l'avenir de l'éducation (OCDE, 2015), il apparaît comme particulièrement important de s'intéresser aux avantages et aux défis liés à leur intégration en contexte éducatif. Alors qu'Internet est de plus en plus présent, que les réseaux sociaux ont envahi la sphère privée et même professionnelle, les études sur les effets de leur entrée dans les salles de classe se font de plus en plus présentes et indispensables. Même si certains critiquent cette présence technologique à l'école par crainte d'une explosion des traditionnelles relations interpersonnelles (Mouisset-Lacan, 2012), il n'en est pas moins que les recherches mettant en valeur leurs potentialités éducatives sont nombreuses (Bruillard & Villemonteix, 2013 ; Jolly & Gentaz, 2013 ; Michel, Sandoz-Guermond & Serna, 2011). Par ailleurs, il est capital de s'intéresser aux difficultés liées à leur intégration, mais aussi et surtout aux apprentissages qui peut découler d'une utilisation adéquate, réfléchie et orientée vers le développement de certaines compétences « clés » pour les apprenants d'aujourd'hui et de demain. Cet article se veut un retour sur les usages et les effets des tablettes tactiles sur les élèves en contexte d'enseignement adapté au secondaire, et propose la mise en évidence de certains avantages et défis liés à leur utilisation. En effet, alors que les tablettes sont utilisées à l'école depuis plusieurs années, avec plus ou moins de réussite selon les établissements, elles luttent toujours contre certains défis majeurs en termes d'éducation et d'adaptation au contexte scolaire. Nous procéderons donc dans cet article à un retour sur ce que dit actuellement la recherche quant à l'utilisation des tablettes à l'école et nous présenterons les conclusions d'une étude menée auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ainsi, et même si l'intégration de ces technologies à l'école reste un immense défi, nous verrons que les tablettes peuvent être utilisées de manière tout à fait efficiente, y compris auprès d'un public d'élèves en adaptation scolaire. En effet, nous mettons en évidence de nombreux avantages liés à leur usage en contexte scolaire, notamment en ce qui concerne certaines compétences attendues officiellement à l'école, mais aussi sur des aspects liés au contexte professionnel et aux relations sociales des apprenants. Finalement, il s'agit ici de bénéfices qui pourraient très certainement faciliter l'intégration de ces jeunes dans le monde professionnel et avoir ainsi des répercussions positives sur leur avenir au sein de la société.

2. Les tablettes tactiles à l'école

En quelques années seulement, la tablette tactile semble avoir suscité un engouement jamais vu dans les écoles primaires et secondaires du monde entier. Aussi, de par le fait qu'il s'agisse d'un outil récent dans les établissements scolaires, la littérature scientifique sur ses usages et impacts est relativement jeune, mais également en pleine croissance. En France, par exemple, on situe l'émergence des tablettes tactiles en classe à partir de l'année 2010, et ce, grâce notamment au lancement d'expérimentations par l'Éducation nationale dans différents établissements scolaires. Elles ont donc été intégrées à l'école tout d'abord à « titre expérimental ». Les travaux de Karsenti et Fiévez (2013) mettent en avant le maniement « aisé et intuitif » des tablettes par les élèves et le développement potentiel « d'échanges interpersonnels, enrichis et contributifs » qu'elles suscitent entre les élèves.

Plusieurs avantages à leurs usages ont été mis en évidence, par exemple une motivation accrue pour les élèves (Kinash, Brand & Mathew, 2012), mais aussi la possibilité de varier les stratégies d'enseignement à l'aide de ces outils (Fernández-López, Rodríguez-Fórtiz, Rodríguez-Almendros & Martínez-Segura, 2013). McClanahan, Williams, Kennedy et Tate (2012) ont quant à eux étudié la mise en place d'un dispositif de tutorat dans un cours de lecture auprès d'un élève souffrant de déficit de l'attention avec hyperactivité. Leur recherche montre que les tablettes facilitent l'apprentissage individualisé, le développement de compétences en lecture, mais aussi la possibilité pour l'élève de gagner en confiance. L'usage de tablettes en classe permet également le développement de la communication et de la collaboration entre les élèves (Henderson & Yeow, 2012) et, par la manipulation, de leurs compétences techniques liées aux usages des appareils mobiles (Killilea, 2012). Il faut cependant garder à l'esprit que l'utilisation de tels outils mobiles peut également être une source de distraction pour les élèves, comme le rappellent Duncan, Hoekstra et Wilcox (2012), et qu'il convient de les utiliser de manière réfléchie et cohérente.

Alors que l'utilisation des tablettes tactiles à l'école devient, dans plusieurs pays, obligatoire, Villemonteix *et al.* (2015) ont effectué un rapport (ExTaTE) sur l'utilisation de ces tablettes à l'école primaire. Mené dans huit établissements scolaires issus de huit départements différents, ce projet montre que la tablette propose notamment toute une « variété de ressources pouvant participer à rendre autonomes les élèves dans leur pratique d'écriture numérique » (Villemonteix *et al.*, 2015, p. 73). Les chercheurs ont également mis en évidence qu'elle permet de développer « la collaboration spontanée » (Villemonteix *et al.*, 2015, p. 74), grâce à sa portabilité et à son petit format. Un autre avantage mis en évidence reste la possibilité de mêler oral et écrit ou texte et image, et donc de « modifier le rapport à l'écriture scolaire » (Villemonteix *et al.*, 2015, p. 74) et d'offrir de nouvelles possibilités éducatives aux enseignants. C'est d'ailleurs auprès de ces enseignants qu'a été observé un développement de « schèmes professionnels parfois inédits » (Villemonteix *et al.*, 2015, p. 76), comme le partage d'applications ou l'accès à des services en ligne.

Au Québec (Canada), la présence en salle de classe des tablettes tactiles a été étudiée par Karsenti et Fievez (2013), qui ont réalisé une étude sur les usages des tablettes à l'école. Menée sur 6057 élèves et 302 enseignants du Québec, leur recherche met une évidence que le recours aux tablettes en classe amène à une « motivation accrue des élèves », mais aussi à un meilleur « accès à l'information ». Par ailleurs, les résultats montrent que les tablettes bénéficient d'un « potentiel cognitif étonnant », même si les enseignants restent pour le moment « mal préparés » et que leur intégration représente toujours un réel « défi » (Karsenti & Fievez, 2013, p. 1). Les auteurs préconisent donc une valorisation de la formation des enseignants quant aux usages de ces outils et, à destination des élèves, une « sensibilisation aux usages éducatifs et scolaires réfléchis » (Karsenti & Fievez, 2013, p. 1).

Certains auteurs se sont par ailleurs intéressés aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, comme c'est le cas de Chai, Vail & Ayres (2015) qui ont interrogé l'impact des tablettes sur les élèves ayant des troubles d'apprentissage ou des retards de développement, mais aussi Kagohara *et al.* (2013) qui ont mis en évidence, par leur revue de la littérature, l'apport éducatif des tablettes pour ce type d'élèves particuliers. Aussi, les tablettes pourraient-elles soutenir les élèves présentant certains troubles d'apprentissage ? À cette question, les travaux de Heitz (2015) semblent apporter une réponse positive. En effet, l'auteur présente les résultats d'une recherche menée sur l'expérimentation Clis'Tab, un projet qui questionne l'intérêt pédagogique des tablettes pour des élèves en situation de handicap (troubles mentaux et cognitifs, autisme, troubles du langage et de la parole). Menée sur 95 élèves de 9 ans en moyenne, cette étude a mis en évidence de nombreux avantages pour les élèves : « dans une modification de leur rapport aux apprentissages, dans l'appropriation de compétences langagières orales et écrites, dans la modification des interactions au sein des groupes ainsi que dans l'évolution de la place de ces élèves au sein de l'école ». Toutefois, certaines difficultés sont à surmonter, en particulier d'un point de vue technique.

3. Questionnement de recherche

Parler de tablettes tactiles, c'est donc parler d'outils permettant de stimuler la motivation des élèves, la collaboration, leurs compétences rédactionnelles, etc. Nous n'omettons cependant pas que ça n'est pas la tablette en elle-même qui est éducative, mais bel et bien l'usage que les enseignants, et les élèves, en font. Aussi, notre projet s'intéresse bien plus à ce que ressentent et font les élèves et les enseignants avec des tablettes, plutôt qu'aux potentialités techniques de l'outil technologique en lui-même. Et parler de tablettes au 21^e siècle, c'est aussi s'intéresser à de réels outils de création et d'émancipation pour les élèves. Nous posons ainsi les questions de recherche suivantes : cela serait-il vraiment possible auprès d'élèves du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage ? En effet, nous avons vu que certaines études montrent que ces élèves aussi sont susceptibles de bénéficier des avantages et opportunités éducatives de ces nouveaux outils. Mais peuvent-elles les aider à s'affirmer en tant qu'apprenants du 21^e siècle ? Et en quoi ces outils peuvent-ils les aider à devenir des membres à part entière de la société afin de les amener vers une intégration facilitée dans le monde du travail ?

Articulé autour de ces différents questionnements, notre principal objectif de recherche est donc de mieux comprendre les usages des tablettes par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, mais aussi par leurs enseignants, et ainsi d'identifier les avantages et défis associés à ces usages scolaires. Pour ce faire, nous avons mené une recherche sur trois années, de 2012 à 2015, afin d'extraire différents éléments et données à partir d'entrevues et d'observations en classe. Pourquoi nous intéresser à ces élèves ayant des difficultés d'apprentissage ? Tout simplement parce qu'il est d'une importance capitale de proposer à ce public des solutions éducatives novatrices et particulièrement efficaces afin de les rapprocher du monde scolaire, environnement qu'ils redoutent, et même fuient, malheureusement bien souvent. Pourtant, il ne faut pas oublier que ces jeunes sont l'avenir même de la société et que c'est par un soutien à leur éducation et à leur émancipation sociale que passera leur insertion facilitée dans la vie professionnelle.

4. Méthodologie

Cette section fait état de la méthodologie employée dans notre recherche. Nous y présentons le nombre de participants, mais aussi les méthodes de collecte et d'analyse des données. À la suite de ce chapitre, nous présentons les résultats de la recherche.

4.1. Participants

L'établissement dans lequel nous avons mené notre recherche est situé au Québec (Canada). Il s'agit d'un Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) qui, depuis la création de ce dispositif en 1990, propose une formule alternative et adaptée permettant à tout élève ayant des difficultés d'apprentissage d'obtenir un diplôme de qualifications. L'objectif de ce type de centre est, par la formation de jeunes apprenants, de changer la mentalité de tous sur l'environnement en appliquant des mesures de récupération et de recyclage. En effet, ces centres accueillent des jeunes de 15 à 18 ans qui ne peuvent pas poursuivre des études supérieures. Ce sont donc des écoles-entreprises qui permettent à ces jeunes de bénéficier d'un encadrement adapté et particulièrement concentré autour de la rigueur, du respect, de l'effort et de l'engagement de chacun.

Les élèves des CFER ont cela de particulier qu'ils peuvent être particulièrement réfractaires au milieu de l'école, aux normes éducatives, à la forme scolaire et donc aux apprentissages qui peuvent y naître. Pourtant, c'est ces différents éléments qui ont motivé notre choix de nous intéresser à ces élèves pour qui le risque d'un accroissement de la fracture numérique et sociale demeure et pourrait même s'accroître. En effet, il s'agit très souvent de jeunes que l'on dit « défavorisés » et qui vont avoir plus de difficultés que les autres à s'épanouir, à trouver un métier, et même à s'adapter aux contraintes du monde numérique dans lequel on évolue aujourd'hui. En guidant ces élèves vers une utilisation des technologies, en les initiant aux problématiques informatiques et à la numérisation des contenus, on est en droit de penser que cela résorbera quelque peu le fossé qui sépare ces jeunes de ceux pour qui posséder un ordinateur dernier cri, une montre connectée ou le dernier iPhone est tout simplement une norme, et non pas un luxe.

Au total, 34 élèves de cet établissement ont ainsi participé à ce projet de recherche, de même que 5 de leurs enseignants et le directeur de l'école. À titre d'information, ces élèves avaient en moyenne 16,3 ans.

Nous avons choisi d'interroger les usages d'un outil spécifique, à savoir, l'iPad, un type particulier de tablette, en éducation. Pourquoi cet outil particulièrement et non pas un autre ? Tout simplement car il s'agissait de l'outil mobile le plus répandu dans les établissements scolaires du Québec, et ce, au moment où nous avons mené notre recherche. Ainsi, il occupait en 2013, 75 % du marché scolaire mondial des tablettes tactiles (Khadage, 2013) et allait même jusqu'à 90 % du marché scolaire canadien (Karsenti & Fievez, 2013). Par ailleurs, l'iPad propose un nombre croissant d'applications dont, en 2017, 75 000 sont dédiées à l'éducation. Il s'agit donc d'un acteur majeur et actif du numérique en contexte pédagogique. Dans le cadre de cet article, nous ne ferons toutefois référence qu'à l'appellation « tablettes », qui inclut donc les iPad utilisés dans notre recherche, afin d'utiliser le terme générique et non une « marque » ou un « modèle » particulier. Rappelons à cet effet que nous nous intéressons à l'impact en éducation d'un outil, et non pas à l'outil en lui-même. Toutefois, nous avons conservé le terme « iPad » dans la présentation des données collectées lors de la recherche afin de ne pas transformer les propos des participants.

4.2. Collecte des données

Dans le cadre de notre recherche, et étant donné les défis particuliers que présentaient les participants – tous étaient en adaptation scolaire, et tous présentaient d'importantes difficultés à lire ou à écrire – trois principaux instruments de collecte des données ont été utilisés.

Il s'agit :

- d'entrevues de groupe semi-dirigées avec des élèves (n = 6) ;
- de rencontres de groupe auprès des enseignants (n = 3) ;
- d'observations vidéographiées de salle de classe (n = 5 avec des périodes d'enregistrement d'environ 60 minutes).

Visant à mieux comprendre les usages, les avantages et les défis de l'intégration des tablettes auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, nous avons pu nous appuyer sur ces entretiens de groupe pour recueillir les perceptions de l'ensemble des participants. Les données recueillies à l'aide des observations de classe vidéographiées nous ont quant à elles permis de mieux comprendre certains des avantages soulignés par les élèves et les enseignants.

4.3. Méthode d'analyse des données

Les données qualitatives ont été analysées selon les démarches de L'Écuyer (1990) et Miles et Huberman (1991, 1994) avec une approche de type « analyse de contenu ». Nous avons eu recours au logiciel QDA Miner, qui est très souvent utilisé pour analyser les données qualitatives en recherche (Fielding, 2012 ; Karsenti, Komis, Depover & Collin, 2011).

5. Résultats : avantages et défis liés à leur intégration

Nous cherchions à mieux comprendre les usages et les défis liés à l'intégration et à l'utilisation des tablettes en salle de classe au CFER. À la suite de notre étude, il a été mis en évidence plusieurs avantages liés à leur usage, ainsi que divers défis à relever pour en tirer toute la quintessence éducative. Il nous semble important d'insister sur le fait que ce sont bien les usages, et non les outils technologiques – les tablettes tactiles, en l'occurrence – qui ont eu des impacts positifs sur les élèves. Nous avons ainsi mis en évidence que l'usage de tablettes auprès des élèves des CFER peut amener à de multiples apprentissages, de la stimulation de l'engagement des élèves en classe, au développement de certaines compétences scolaires ou de leurs aptitudes relationnelles.

L'analyse des données recueillies a révélé de nombreuses retombées positives liées à l'usage de la tablette à l'école. Parmi les principales, nous retrouvons le développement de la motivation scolaire des élèves (5.1) ; le développement de l'estime de soi des élèves (5.2) ; la qualité des résultats scolaires (5.3) ; de même qu'un rôle dans l'insertion professionnelle future des élèves (5.4).

5.1. Un rôle dans le développement de la motivation scolaire des élèves

Les données recueillies, notamment les entretiens de groupe réalisés tant auprès des enseignants que des élèves, permettent d'avancer que l'utilisation de tablettes auprès des élèves des CFER participe à leur motivation scolaire. Les entretiens de groupe, réalisés chaque fois avec quelque 17 élèves, sont particulièrement révélatrices sur ce point :

« [...] travailler avec la tablette, ça me donne vraiment plus le goût d'aller à l'école [...] ». (Extrait d'une entrevue de groupe réalisée avec les élèves).

« [...] avec l'iPad, c'est plus le fun d'apprendre [...] ». (Extrait d'une entrevue de groupe réalisée avec les élèves).

« [...] l'iPad ça me motive vraiment à travailler en classe [...] ». (Extrait d'une entrevue de groupe réalisée avec les élèves).

Les entretiens de groupe réalisés avec les enseignants et le directeur de l'école permettent également de mieux comprendre dans quelle mesure l'usage des tablettes en contexte scolaire participe à la motivation des élèves :

« [...] il est certain que l'iPad a eu un grand impact sur la motivation de l'ensemble de nos jeunes [...] » (le directeur de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

« [...] les élèves étaient réellement plus intéressés en classe avec la tablette [...] cela faisait longtemps que je n'avais pas vu mes jeunes aussi engagés [...] » (un enseignant de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

« [...] je voyais vraiment leur intérêt à apprendre de nouvelles choses avec l'iPad à l'école [...] » (un enseignant de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

« [...] je pense que c'est la nouveauté technologique [l'iPad] qui a vraiment donné le goût d'apprendre aux élèves [...] » (une enseignante de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

Les entrevues de groupe réalisées révèlent ainsi que les élèves ont été motivés par l'usage des tablettes en classe. Ce résultat semble d'autant plus important puisqu'il s'agit d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et qui sont donc susceptibles, davantage que les autres encore, de manquer de motivation en classe.

Une autre donnée importante qui témoigne du rôle qu'a pu jouer l'usage de la tablette sur la motivation des élèves, c'est le taux d'absentéisme des élèves. Dans des contextes où la majorité des élèves ont des difficultés d'apprentissage importantes, il est fréquent de retrouver des taux d'absentéisme qui dépassent les 15 %, en moyenne. Or, depuis l'arrivée des tablettes, les données recueillies par les enseignants sur les absences des élèves révèlent un taux d'absentéisme annuel inférieur à 3 %, ce qui est particulièrement exceptionnel pour un tel contexte.

5.2. Un rôle dans le développement de l'estime de soi des élèves

Les données recueillies, et plus particulièrement les entrevues de groupe réalisées auprès des élèves mettent également en évidence que les usages des tablettes réalisés à l'école où s'est déroulée l'expérimentation permet de développer leur estime de soi et qu'ils se sentent ainsi plus fiers de ce qu'ils font à l'école et ils se sentent ainsi plus compétents lors de la réalisation des tâches scolaires :

« [...] avec l'iPad, je me sens meilleur à l'école [...] ». (Extrait d'une entrevue de groupe réalisée avec les élèves).

« [...] j'ai plus de facilité avec les mathématiques à l'école avec ma tablette [...] ». (Extrait d'une entrevue de groupe réalisée avec les élèves).

« [...] avant, écrire des textes c'était difficile [...] avec ma tablette, je fais moins de fautes [...] je suis meilleur en français [...] ça m'aide à me corriger [...] ». (Extrait d'une entrevue de groupe réalisée avec les élèves).

Les entrevues réalisées avec les enseignants et le directeur de l'école permettent également de mieux comprendre dans quelle mesure l'usage des tablettes participe au développement du sentiment de compétence des élèves :

« [...] le plus important impact chez nos jeunes [...] c'est leur sentiment de fierté à l'école [...] pour moi, c'est le plus grand accomplissement de notre virage technologique [...] » (le directeur de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

« [...] comme la tablette leur permet de se corriger [...] ils [les élèves] apprennent à développer une meilleure estime d'eux-mêmes à l'école [...] » (un enseignant de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

5.3. Un rôle dans la qualité des résultats scolaires

Au-delà du rôle que semblent jouer certains usages de la tablette dans le développement du sentiment de compétence des élèves, tous les intervenants interrogés lors de l'enquête indiquent que l'usage des tablettes favorise leur réussite scolaire, selon le contexte, et que cela leur permet d'apprendre plus à l'école.

« [...] j'ai pu constater un grand impact sur les résultats des élèves [...] surtout en mathématiques et en français [...] » (une enseignante de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

« [...] globalement, pour notre école, l'ensemble des résultats scolaires des élèves s'est amélioré de plus de 10 % [...] » (le directeur de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

Le directeur de l'école précise toutefois que cette augmentation des résultats scolaires des élèves est aussi liée à d'autres facteurs « indirects », et que la tablette a plutôt joué un rôle de « catalyseur », tant pour les élèves que pour les enseignants :

« [...] je sais qu'il est difficile d'attribuer la réussite des élèves uniquement à la tablette [...] et qu'il y a d'autres facteurs indirects [...], mais la tablette a réellement permis de jouer un rôle de catalyseur [...] tant pour les élèves que pour les enseignants [...] plusieurs choses sont devenues plus positives à l'école [...] et cela s'est traduit dans l'amélioration des résultats scolaires de l'ensemble des élèves [...] » (le directeur de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

5.4. Un rôle évident dans l'insertion professionnelle future des élèves

Les données recueillies permettent enfin de constater que l'influence des tablettes ne semble pas s'arrêter uniquement à l'environnement de la salle de classe. Les entretiens réalisés illustrent que les potentialités s'étendent ainsi bien au-delà de l'école et vont jusqu'à permettre à ces élèves une insertion professionnelle facilitée :

« [...] la confiance qu'ils ont gagnée en utilisant leur tablette à l'école se traduit aussi dans les stages [...] cela leur donne une grande confiance [...] certains deviennent même, en quelque sorte, des ressources technologiques dans leur milieu de travail [...] » (un enseignant de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

« [...] l'impact de l'iPad va bien au-delà de la classe [...] ça a un impact sur leur carrière future [...] ils développent des compétences qui les aident à se trouver un travail [...] » (un enseignant de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

Au-delà de l'insertion professionnelle facilitée par l'usage des tablettes à l'école, les données recueillies ont aussi mis en évidence le fait que ces élèves ont pu faire davantage de liens entre ce qu'ils font à l'école et leurs aspirations professionnelles.

« [...] avec les tablettes [...] pour moi, c'est plus facile d'amener les élèves à faire des liens entre leur métier futur et ce que l'on fait à l'école [...] » (un enseignant de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

L'usage de la tablette à l'école permet également aux élèves de développer diverses compétences, comme une meilleure organisation et, selon les entretiens réalisés auprès des enseignants, cela ne peut que les aider lors des stages :

« [...] mes élèves étaient bien plus organisés [...] avant c'était un défi lors des stages en milieu de travail [...] puis c'est devenu une de leurs forces [...] » (un enseignant de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

Au-delà de l'insertion professionnelle facilitée par l'usage des tablettes à l'école, les données recueillies ont aussi mis en évidence le fait que ces élèves ont pu faire davantage de liens entre ce qu'ils font à l'école et leurs aspirations professionnelles.

« [...] avec les tablettes [...] pour moi, c'est plus facile d'amener les élèves à faire des liens entre leur métier futur et ce que l'on fait à l'école [...] » (un enseignant de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

Toujours concernant les apprentissages collatéraux liés à l'usage de tablettes, les entretiens réalisés ont permis de constater une participation importante au développement des compétences sociales des élèves.

« [...] ce que l'on fait en classe avec l'iPad aide les élèves à développer des habiletés sociales qui vont leur servir durant toute leur vie [...] » (un enseignant de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

6. Discussion

Certains défis restent à relever en ce qui concerne le recours aux tablettes en éducation et c'est d'ailleurs ce que semblent montrer les données recueillies lors de cette étude. En effet, elles ont révélé plusieurs obstacles que doivent surmonter les enseignants comme les élèves. Le principal, du moins pour les enseignants, semble être celui de la gestion de classe qui demeure un défi de chaque instant :

« [...] la gestion de classe [...] ce n'est pas facile, surtout au début [...] il faut toujours les engager pour éviter qu'ils fassent autre chose [...] » (une enseignante de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

« [...] le plus difficile pour moi, ça a été les distractions qui sont possibles avec l'usage de la tablette [...] » (un enseignant de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

« [...] les élèves étaient souvent tentés d'aller ailleurs que sur les documents du cours [...] YouTube, Facebook sont très populaires [...] pas facile de compétitionner avec cela [...] » (un enseignant de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

L'autre principal défi, identifié tant par les enseignants que les élèves, est celui de la connectivité à Internet. Sans un accès constant, régulier et à haut débit, certaines activités pédagogiques sont plus difficiles à mettre en place :

« [...] parfois, Internet ne fonctionne pas [...] tout ce que j'avais planifié [...] c'est comme si je n'avais rien fait [...] on devient dépendant d'Internet [...] » (un enseignant de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

Il faut enfin rappeler, comme l'ont souligné tous les intervenants interrogés, l'engagement en temps qui est nécessaire et très important pour qu'une telle expérience technologique soit intéressante pour les élèves :

« [...] on oublie parfois tout le temps qu'on doit passer au début pour préparer des leçons [...] » (un enseignant de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

« [...] j'ai investi énormément de temps au début pour arriver à mettre en place des activités intéressantes pour mes élèves [...] » (une enseignante de l'école, lors d'une entrevue de groupe réalisée).

Aussi, alors que beaucoup d'éléments, dans notre société, ont été modifiés par les technologies (Livingstone, 2012), ces dernières sont souvent perçues comme amenant de réels avantages en termes d'éducation (Jouneau-Sion & Touzé, 2012). Nous avons d'ailleurs vu, dans cette recherche, que les avantages ne sont pas uniquement destinés aux élèves que l'on dit « traditionnels », mais qu'ils peuvent également toucher un certain nombre d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, ce qui rejoint les travaux de Kagohara et al. (2013) et de Heitz (2015). Par notre démarche, nous avons suivi l'intégration de ces tablettes, en l'occurrence, des tablettes, au sein d'un CFER sur plusieurs années. En dehors des aspects sociaux et motivationnels que leur usage suscite, comme l'avançaient également Kinash *et al.* (2012), il apparaît que certains apprentissages, en lien avec les compétences scolaires officiellement attendues par l'institution éducative, sont approchés, par exemple l'écriture, la lecture, les mathématiques ou encore, selon certains usages, l'histoire. Aussi, il serait intéressant que de renouveler l'expérience avec un autre public, pour ne pas se limiter à ces élèves qui ont des difficultés, même si l'étude, reposant sur trois années d'observations, amène à des résultats solides et fiables.

Par ailleurs, lorsque l'on sait que le numérique est et sera de plus en plus présent dans la société, il s'agit pour l'école d'un défi majeur que de permettre une intégration facilitée et des apprentissages via ces outils (Underwood & Dillon, 2011), et ce, peu importe le contexte. En effet, à titre d'exemple, un récent rapport de la Fonction publique de l'Ontario sur les compétences du 21^e siècle (Ontario Public Service, 2016) aborde cette question des compétences de notre siècle dans « ce monde en changement ». Il y est précisé que les compétences en résolution de problème, par exemple, font partie des « indicateurs clés de la réussite » et que les employeurs cherchent aujourd'hui des « habiletés liées au travail d'équipe », ou à la « communication » (Ouellet & Hart, 2013), éléments pouvant être développés, comme nous l'avons vu, grâce à l'utilisation des tablettes en classe. Aussi, ce document de réflexion préconise l'usage d'outils numériques, tels que les tablettes, pour travailler la mobilité et la responsabilité des apprenants en toute situation.

La difficulté relevée de par l'usage des tablettes en classe est par ailleurs principalement orientée vers la formation des enseignants et leur maîtrise de ces outils. Nos résultats rejoignent sur ce point les conclusions relevées en 2013 sur la question de la maîtrise des enseignants et d'un nécessaire accompagnement pour faciliter les usages (Villemonteix et al., 2015). Aussi, et c'est certainement le plus gros défi à relever aujourd'hui : il apparaît comme particulièrement important de prendre en compte la formation des enseignants aux usages du numérique et notamment aux usages des tablettes en contexte scolaire. Selon notre étude, un autre défi majeur est de proposer aux élèves une éducation à leurs usages afin d'éviter que ces jeunes se dispersent dans les usages du numérique, en particulier lorsqu'ils sont en situation de stage à l'extérieur de l'école. Là aussi, c'est principalement l'encadrement et la préparation aux usages des tablettes en situation professionnelle qui est à redéfinir ou à proposer différemment.

7. Conclusion

Nous souhaitons déterminer quels étaient les principaux avantages et défis liés à l'usage fréquent et régulier de tablettes en contexte scolaire. Nous avons ainsi réalisé des entrevues de groupe auprès des élèves et des enseignants d'un Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) et réalisé des observations vidéographiées tout au long du projet. Notre étude, menée pendant trois ans, semble mettre en évidence le fait que l'usage de tablettes comporte de très nombreux avantages qui ont été soulignés par les enseignants et les élèves. Ces avantages concerneraient le rapport à l'école des élèves, leurs apprentissages, mais aussi le développement d'habiletés sociales et professionnelles. Au final, quelque 40 avantages ont été identifiés. Mais les données recueillies ont également mis en évidence certains défis pour les élèves et les enseignants, tels que l'investissement et les difficultés techniques à prendre en compte. Rappelons aussi que c'est bien les usages de ces tablettes, et non pas les tablettes en elles-mêmes, qui rendent possibles ces nombreux avantages pour les apprenants et leurs enseignants. Et signalons enfin que ce qui profite à ces élèves, en échec scolaire avant d'intégrer ce programme, profite également à l'ensemble de la société et à son devenir. Ces technologies n'ont finalement leur place dans de tels établissements que si elles participent de manière concrète et de façon significative, comme nous avons pu le constater lors de notre recherche, à l'atteinte de leur mission.

En conclusion, nous pouvons dire que cette recherche semble mettre en évidence le fait que l'usage de tablettes dans ce type d'établissement comporte un grand potentiel éducatif, et ce, pour tous les acteurs, mais que cette intégration ne se fait, et ne se fera pas, sans relever un certain nombre de défis. Aussi, il apparaît dans cette étude que les élèves et leurs enseignants ont été extrêmement motivés et le sont encore pour utiliser et expérimenter de tels outils en salle de classe. Nous menons d'ailleurs actuellement un nouveau projet intégrant des tablettes tactiles au sein du même établissement, mais dans une optique d'apprentissage de la programmation informatique cette fois-ci. Les résultats de cette recherche feront eux aussi l'objet de publications par rapport aux usages constatés auprès des élèves et de leurs enseignants.

Références bibliographiques

- Bruillard, E. & Villemonteix, F. (2013). Artefacts tactiles et mobiles en éducation. Introduction. *STICEF*, 20. Consulté à l'adresse http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/sticef_2013_edito_NS_ATAME.htm
- Chai, Z., Vail, C. O. & Ayres, K. M. (2015). Using an iPad application to promote early literacy development in young children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 268-278. <https://doi.org/10.1177/0022466913517554>
- Duncan, D. K., Hoekstra, A. R. & Wilcox, B. R. (2012). Digital devices, distraction, and student performance: Does in-class cell phone use reduce learning? *Astronomy Education Review*, 11(1). <https://doi.org/10.3847/AER2012011>
- Fernández-López, Á., Rodríguez-Fórtiz, M. J., Rodríguez-Almendros, M. L. & Martínez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, 61, 77-90. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.014>
- Fielding, N. G. (2012). Triangulation and mixed methods designs: Data integration with new research technologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 124-136. <https://doi.org/10.1177/1558689812437101>
- Heitz, M.-H. (2015). Clis'Tab : premiers résultats d'un projet innovant. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (69), 191-206. <https://doi.org/10.3917/nras.069.0191>
- Henderson, S. & Yeow, J. (2012). iPad in education: A case study of iPad adoption and use in a primary school. In *2012 45th Hawaii International Conference on System Sciences* (p. 78-87). <https://doi.org/10.1109/HICSS.2012.390>
- Jolly, C. & Gentaz, E. (2013). Évaluation des effets d'entraînements avec tablette tactile destinés à favoriser l'écriture de lettres cursives chez des enfants de Cours Préparatoire. *Revue des sciences et techniques de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 20. Consulté à l'adresse <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34681>
- Jouneau-Sion, C. & Touzé, G. (2012). Apprendre avec le numérique. *Les cahiers pédagogiques*, (498). Consulté à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-avec-le-numerique-7939>
- Kagohara, D. M., van der Meer, L., Ramdoss, S., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Davis, T. N., ... Sigafos, J. (2013). Using iPods® and iPads® in teaching programs for individuals with developmental disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.07.027>
- Karsenti, T. & Fiévez, A. (2013). *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis. Résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec*. Montréal, QC : CRIFPE. Consulté à l'adresse http://karsenti.ca/ipad/rapport_iPad_Karsenti-Fievez_FR.pdf

- Karsenti, T., Komis, V., Depover, C. & Collin, S. (2011). Les TIC comme outils de recherche en sciences de l'éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 168-192). Saint-Laurent : ERPI. Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/268149112_Les_TIC_comme_outils_de_recherche_en_sciences_de_l%27education
- Khaddage, F. (2013). The iPad global embrace! Are we branding mobile learning? (p. 3234-3240). Présenté à Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Consulté à l'adresse <https://www.learntechlib.org/p/48592/>
- Killilea, J. P. (2012). Leveraging mobile devices for asynchronous learning: Best practices. Consulté à l'adresse http://www.scs.org/upload/documents/conferences/autumnsim/2012/presentations/etms/4_Final_Submission.pdf
- Kinash, S., Brand, J. & Mathew, T. (2012). Challenging mobile learning discourse through research: Student perceptions of Blackboard Mobile Learn and iPads. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(4), 639-655. <https://doi.org/10.14742/ajet.832>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. PUQ.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>
- McClanahan, B., Williams, K., Kennedy, E. & Tate, S. (2012). A breakthrough for Josh: How use of an iPad facilitated reading improvement. *TechTrends*, 56(3), 20-28. <https://doi.org/10.1007/s11528-012-0572-6>
- Michel, C., Sandoz-Guermond, F. & Serna, A. (2011). Revue de littérature sur l'évaluation de l'usage de dispositifs mobiles et tactiles ludo-éducatifs pour les jeunes enfants. In *Workshop "IHM avancées pour l'apprentissage" in conjonction with EIAH 2011* (p. 11-18). Mons, Belgique. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354550>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck et Larcier.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Mouisset-Lacan, N. (2012). *Visibilité de la place de l'adulte (parents et enseignants) auprès de l'adolescent dans le rapport à l'apprendre : horizontalité des pratiques d'internet et mobilisation scolaire*. Toulouse 2. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2012TOU20044>
- OCDE. (2015). *Regards sur l'éducation 2015 | OECD READ edition*. Consulté à l'adresse http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/ocd/education/regards-sur-l-education-2015_eag-2015-fr
- Ontario Public Service. (2016). *Towards defining 21st century competencies for Ontario. Foundation document for discussion*.
- Ouellet, D. & Hart, S. A. (2013, décembre). Les compétences du 21^e siècle. Consulté 24 mars 2017, à l'adresse <http://www.oce.uqam.ca/article/les-competences-qui-font-consensus/>
- Underwood, J. & Dillon, G. (2011). Chasing dreams and recognising realities: teachers' responses to ICT. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(3), 317-330. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2011.610932>
- Villemonteix, F., Hamon, D., Nogry, S., Séjourné, A., Hubert, B. & Gélis, J.-M. (2015). *Expérience tablettes tactiles à l'école primaire – ExTaTE*. Laboratoire EMA. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01026077v2/document>

© Revue Education & Formation, e-310, Novembre - 2018

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique