

# Revue Éducation & Formation

**Varia**

N° e-304-02

Mars 2016

Editeur : De Lièvre, Bruno

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS  
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique.  
Service général du pilotage du système éducatif  
Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs (FPSE – UMONS)



## Table des matières

Editorial – Les diversités individuelles et collectives.....	5
Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons, Belgique</i>	
Fonctions d'aide à l'apprentissage : analyse de la variabilité des perceptions d'étudiant-e-s de l'enseignement supérieur.....	7
Dominique Lagase * & Bernadette Charlier**, <i>Université Catholique de Louvain*, Belgique – Université de Fribourg**, Suisse</i>	
S'éduquer, s'autonomiser : la singularité iconique.....	7
Joëlle Bachat & Alain Jaillet, <i>Université de Cergy Pontoise, France</i>	
Suffit-il d'en faire ? Les TICE au quotidien. Le cas de l'école primaire en France.....	25
Jacques Béziat* & François Villemonteix**, <i>Université de Limoges* - Université de Cergy Pontoise**, France</i>	
La variabilité des pratiques d'enseignement : étude descriptive des variabilités intra-maître et inter-maîtres.....	37
Damien Canzittu, <i>Université de Mons, Belgique</i>	
La collaboration d'une éducatrice de jeunes enfants et d'une enseignante en école nouvelle : l'exemple d'une alliance éducative autour de la petite enfance à l'école maternelle.....	75
Fabienne Serina-Karsky, <i>Université Paris 8, France</i>	
L'accrochage professionnel des enseignants novices face à des élèves en situation de décrochage scolaire.....	85
Philippe Zimmermann* & Jacques Méard**, <i>Université de Strasbourg*, France - Haute Ecole Pédagogique Vaud**, Suisse</i>	
La métacognition : un concept discuté.....	63
Claude-Alexandre Magot, <i>Université de Strasbourg, France</i>	



---

## Editorial

# Les diversités individuelles et collectives

*La créativité et le génie ne peuvent s'épanouir  
que dans un milieu qui respecte l'individualité  
et célèbre la diversité.*

*Tom Alexander*

Bruno De Lièvre  
Université de Mons

---

La mise en place d'un dispositif pédagogique a pour ambition de considérer la singularité des apprenants tout en s'adressant à un ensemble d'individus. C'est un vrai challenge pour les enseignants que de tenter de répondre collectivement à des besoins spécifiques... à moins que ce ne soit l'inverse ;-)

Qu'en est-il de la manière dont les enseignants s'ajustent à cette double contrainte ? Et dans l'esprit des étudiants, la prise en compte de ces particularités leur paraît-elle évidente ? Le numéro « Varia » e-304-02 propose des regards multiples concernant ces interrogations relatives aux diversités individuelles et collectives.

Comment les étudiants perçoivent-ils l'aide dont ils bénéficient pour apprendre ? D. Lagase (UCL, Belgique) et B. Charlier (U. Fribourg, Suisse) proposent une analyse qui met en avant cette variabilité dans leurs perceptions. L'objet du travail de J. Bacha et A. Jaillet (U. Cergy, France) s'intéresse à la manière dont la singularité des usagers continue à s'exprimer au travers de médias socionumériques dont on dit souvent qu'ils « standardisent » ou « aseptisent » la réalité.

Concernant les pratiques que mettent en œuvre les enseignants à l'aide des technologies numériques, J. Béziat (U. Limoges, France) et F. Villemonteix (U. Cergy, France) insistent sur le fait que la diversité et le degré d'intégration pédagogique sont partiellement reliés à la qualité de la maîtrise qu'ils ont des outils. Quant à D. Canzittu (UMONS, Belgique), c'est de manière plus générale qu'il objective la variabilité des pratiques d'enseignement.

La volonté de prendre en compte les spécificités de chacun est un moyen de réduire le décrochage scolaire. Pour cela, les enseignants doivent s'allier à d'autres responsables d'éducation. F. Serina-Karsky (U. Paris 8) relate une expérience de ce type à l'école maternelle. Ph. Zimmerman (U. Strasbourg, France) et J. Méard (HEP-Vaud, Suisse) mettent la focale sur la manière dont les enseignants débutants arrivent à gérer les situations de décrochage scolaire parmi l'ensemble des tâches dont ils ont la responsabilité dans leur début de carrière. Enfin, C. Magot (U. Strasbourg) interroge le concept de métacognition sous un angle philosophique dans le contexte des Sections d'Enseignement Générales et Professionnelles Adapté (SEGPA).

En ces heures troublées dans nos lieux de vie respectifs, plus que jamais le vivre ensemble, la communauté et le partage prennent tout leur sens quand ils ont pour fondement la prise en compte des richesses et des difficultés individuelles. C'est un défi pour les acteurs de l'éducation mais bien plus encore pour la société humaine. Chacun peut y contribuer.

Bonne lecture,

Pour la Revue Education & Formation,

Bruno De Lièvre



---

# Fonctions d'aide à l'apprentissage : analyse de la variabilité des perceptions d'étudiant-e-s de l'enseignement supérieur

Dominique Lagase \* & Bernadette Charlier\*\*

\* Institut des Hautes Etudes des Communications Sociales  
Rue de l'Etuve, 58-60  
BE-1000 Bruxelles

ICHEC Brussels Management School  
Rue au Bois, 365  
BE-1150 Bruxelles

Université Catholique de Louvain  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
Place Cardinal Mercier, 10  
BE- 1348 Louvain-La-Neuve  
[dominique.lagase@telenet.be](mailto:dominique.lagase@telenet.be)

\*\*Université de Fribourg, Suisse  
Département des Sciences de l'Education  
Boulevard de Pérolles, 90  
CH-1700 Fribourg  
[bernadette.charlier@unifr.ch](mailto:bernadette.charlier@unifr.ch)

---

RÉSUMÉ. *Au cours de sa recherche doctorale, Lagase Vandercammen (2010) a notamment mis en évidence quatre fonctions d'aide à l'apprentissage d'étudiant-e-s universitaires ainsi que des pratiques d'enseignement y correspondant. Dans ce cadre, en référence aux travaux d'Aumont et Mesnier (1992), Lagase Vandercammen définit la fonction d'aide à l'apprentissage comme suit : « la fonction d'aide à l'apprentissage inclut une activité de médiation de la part de l'enseignant-e mais elle ne s'y réduit pas. Selon ces deux auteurs, l'enseignant-e remplit à la fois les rôles d'accompagnateur des étudiant-e-s (se tenant à côté de lui et non entre l'étudiant-e et le savoir) et d'organisateur de la situation de formation. » (Lagase Vandercammen, 2012). Dans sa recherche, en référence aux travaux de Deci et Ryan (1985), elle décrit et analyse quatre fonctions d'aide: soutien à l'autonomie, soutien à la compétence, soutien à l'affiliation et soutien à l'intérêt situationnel, telles que des étudiant-e-s qui réussissent se les représentent.*

*Dans cet article, nous complétons ce travail, en tenant compte d'un fait démontré : les étudiant-e-s participant à une même activité d'enseignement, un même cours, ne se le représentent pas tous et toutes de la même manière. Qu'est-ce qui fait que certains étudiant-e-s reconnaissent davantage les fonctions d'aide à l'apprentissage et pas d'autres ? Dans la première partie, sur la base d'une revue de la littérature, nous construisons un cadre conceptuel permettant de décrire et d'analyser ces différences. Ensuite, après avoir développé notre méthode, nous présentons l'analyse exploratoire de deux cas d'étudiant-e-s nous conduisant à proposer deux hypothèses permettant de comprendre les différences interindividuelles des étudiant-e-s concernant leur reconnaissance des fonctions d'aide à l'apprentissage. En conclusion, nous formulons des perspectives pour l'enseignement et proposons des pistes pour des recherches ultérieures.*

MOTS-CLÉS : Enseignement supérieur, fonctions d'aide à l'apprentissage, congruence

---

## 1. Introduction

Un enseignement supérieur de qualité nécessite bien davantage qu'une transmission de connaissances et de savoir-faire de haut niveau. Il enjoint que les enseignant-e-s forment et que les étudiant-e-s apprennent. Pour ce faire, les enseignant-e-s devraient se muer en facilitateurs des apprentissages des étudiant-e-s. Au cours de sa recherche doctorale, Vandercammen (2010) a notamment mis en évidence quatre fonctions d'aide à l'apprentissage d'étudiant-e-s universitaires ainsi que des pratiques d'enseignement y correspondant.

Dans ce cadre, en référence aux travaux d'Aumont et Mesnier (1992), Lagase- Vandercammen (2012) définit la fonction d'aide à l'apprentissage comme suit : « la fonction d'aide à l'apprentissage inclut une activité de médiation de la part de l'enseignant-e mais elle ne s'y réduit pas. Selon ces deux auteurs, l'enseignant-e remplit à la fois les rôles d'accompagnateur des étudiant-e-s (se tenant à côté de lui et non entre l'étudiant-e et le savoir) et d'organisateur de la situation de formation » (p.2.). Lagase-Vandercammen (2012) a contribué à mieux décrire cette fonction, en se fondant sur les travaux de Deci et Ryan (1985). Ces derniers retiennent trois besoins psychologiques de base à satisfaire, par tout individu, à savoir l'autonomie, la compétence et l'affiliation, auxquels en référence à Krapp (2007), elle ajoute l'intérêt situationnel. Dans sa recherche, elle décrit et analyse quatre fonctions d'aide correspondantes : soutien à l'autonomie, soutien à la compétence, soutien à l'affiliation et soutien à l'intérêt situationnel, telles que des étudiant-e-s qui réussissent se les représentent.

Dans cet article, nous avons voulu compléter ce travail, en tenant compte d'un fait démontré : les étudiant-e-s participant à une même activité d'enseignement, un même cours, ne se les représentent pas tous et toutes de la même manière (Deschryver & Charlier, 2012 ; Lowijck, Ellen & Clarebout, 2004 ; York & Knight, 2004). Certains cours sont repérés comme mettant en œuvre des fonctions d'aide par certains étudiant-e-s, alors que d'autres ne les reconnaissent pas. Qu'est-ce qui fait que certains étudiant-e-s reconnaissent davantage les fonctions d'aide à l'apprentissage que d'autres ?

Dans la première partie de cet article, sur la base d'une revue de la littérature, nous construisons un cadre conceptuel permettant de décrire et d'analyser ces différences (2). Après avoir développé notre méthode (3), nous présentons les résultats obtenus à partir de l'étude de deux cas d'étudiant-e-s. Ces résultats nous amènent à proposer deux hypothèses exploratoires permettant de comprendre les différences interindividuelles des étudiant-e-s concernant leur reconnaissance des fonctions d'aide à l'apprentissage (4). En conclusion, nous formulons des perspectives pour l'enseignement supérieur et proposons des pistes pour des recherches ultérieures.

## 2. Apprendre dans l'enseignement supérieur : une question d'interprétation

Dans cette première partie, nous commençons par définir les fonctions d'aide à l'apprentissage. Ensuite, à partir d'une revue de la littérature, nous découvrons l'importance à accorder aux interactions de l'étudiant avec son environnement de formation et aux interprétations que ce dernier en fait. Nous proposons notre propre modèle conceptuel de la congruence qui devrait nous aider à préciser les conditions de reconnaissance, par les étudiant-e-s, au sein des situations formelles d'apprentissage, des fonctions d'aide à l'apprentissage. Notons que le concept de congruence a été introduit dans le domaine des recherches en pédagogie universitaire par Hounsell et al. (2005) dans le cadre du projet ETL (Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses) pour représenter les résultats obtenus par cet important projet de recherche concernant les caractéristiques des environnements d'enseignement-apprentissage favorisant un apprentissage de qualité. Ce concept y a été préféré à celui de « constructive alignement » qui désignait, dans une perspective constructiviste, la cohérence des dimensions pédagogiques des environnements. Il s'agissait d'englober également une cohérence avec les connaissances et expériences préalables des étudiants et leurs aspirations (Cune et Etwistle, 2011) et de mettre en évidence le caractère hautement contextualisé de ces configurations favorables à un apprentissage de qualité (dépendants, au-delà des principes pédagogiques, de la discipline, du mode de management et d'organisation, du support des pairs et des enseignants etc..).

Notre contribution propose à titre exploratoire un enrichissement du concept de congruence permettant de décrire dans quelles conditions des étudiant-e-s reconnaissent les fonctions d'aide à l'apprentissage.

### 2.1. Les fonctions d'aide à l'apprentissage

La reconnaissance des fonctions d'aide renvoie à l'étendue et à la qualité de la perception par l'étudiant-e des moyens mis en œuvre par l'enseignant-e pour soutenir son apprentissage. Comme évoqué précédemment, poursuivant les travaux d'Aumont et Mesnier (1992), Vandercammen (2010) et Lagase-Vandercammen (2011 et 2012) a proposé le concept de fonction d'aide à l'apprentissage pouvant se décomposer en fonctions d'aide à l'autonomie, à la compétence, à l'affiliation et à l'intérêt

situationnel. Ces différentes composantes résultent d'une revue de la littérature et de ses propres recherches s'inscrivant dans le cadre théorique de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985). A partir des travaux de Vandercammen (2010) et Lagase-Vandercammen (2011 ; 2012), examinons ces quatre fonctions d'aide.

La fonction d'aide à l'autonomie est relative aux pratiques des enseignant-e-s qui soutiennent le besoin d'autonomie des étudiant-e-s. Ce besoin peut être satisfait, au sein d'une situation formelle d'apprentissage, lorsque les étudiant-e-s reçoivent une marge de manœuvre suffisante pour construire eux-mêmes les savoirs et une certaine liberté d'initiative au niveau de la réalisation d'une tâche. Les pratiques d'enseignement qui permettent le cas échéant de rencontrer ce besoin des étudiant-e-s résultent du fait que les enseignant-e-s se centrent sur l'étudiant-e et non pas sur le savoir ou sur eux-mêmes.

La fonction d'aide à la compétence est relative aux pratiques des enseignant-e-s qui soutiennent le besoin de compétence des étudiant-e-s. Ce dernier peut être satisfait lorsque les étudiant-e-s arrivent à répondre de manière adéquate aux demandes des enseignant-e-s. Les étudiant-e-s estiment qu'ils s'accomplissent au travers des tâches proposées. Les enseignant-e-s qui souhaitent soutenir le besoin de compétence des étudiant-e-s proposent un enseignement structuré qui guide les étudiant-e-s dans leurs apprentissages en structurant l'espace-temps classe, en médiant les savoirs, en mobilisant des ressources et en gérant les évaluations.

La fonction d'aide à l'affiliation permet de rencontrer le besoin d'affiliation des étudiant-e-s. Ce besoin est comblé lorsque les étudiant-e-s évaluent que les relations développées avec les pairs et avec les enseignant-e-s sont confiantes. Les pratiques d'enseignement qui soutiennent ce besoin privilégient, au sein de la classe, des relations interpersonnelles de qualité entre tous les acteurs en présence.

La fonction d'aide à l'intérêt situationnel propose de soutenir le besoin d'intérêt situationnel de l'étudiant-e. Ce dernier est rencontré lorsque la situation formelle d'apprentissage interpelle les étudiant-e-s. Dans un tel contexte, les étudiant-e-s éprouvent une réelle envie de réaliser la tâche proposée par l'enseignant-e. Les pratiques d'enseignement peuvent, soutenir ce besoin, à condition de proposer des activités attrayantes aux étudiant-e-s comme des activités qui apportent de la nouveauté ou des défis.

Soulignons que dans nos travaux, à la suite de Brossard (2001), nous définissons les situations formelles d'apprentissage comme des situations scolaires qui « présentent cette originalité d'être des situations d'enseignement-apprentissages de connaissances complexes historiquement élaborées : les apprentissages sont socialement voulus, délibérément provoqués, institutionnellement organisés (...) » (p.434).

## *2.2. Vers un modèle conceptuel de la congruence à partir d'une revue de la littérature*

Dans une recherche antérieure, Charlier, Nizet et Van Dam (2006) ont utilisé l'expression d'étudiant-e chef-fe d'orchestre pour souligner l'importance du rôle de l'étudiant-e dans l'exploitation des ressources mises à sa disposition pour apprendre. A la manière de chefs d'orchestre, les étudiant-e-s interprètent de manières diverses leurs environnements d'enseignement.

Pour saisir ces différences, les travaux menés en pédagogie universitaire ont défini un ensemble d'éléments permettant de caractériser tant les individus que leurs relations aux environnements d'enseignement. Examinons-les.

Tout particulièrement intéressant pour cette recherche sont le modèle de synthèse proposé par Entwistle et Peterson (2004) et les travaux de Cune et Entwistle (2011) qui présentent les éléments qui influencent la réaction des étudiants aux situations d'enseignement-apprentissage. Ces auteurs indiquent que la perception des étudiants d'une situation d'enseignement-apprentissage spécifique est fortement influencée par leurs expériences antérieures d'enseignement-apprentissage, leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, leurs représentations des environnements d'enseignement-apprentissage. L'offre proposée par l'institution de formation, au travers de dispositifs de formation et de pratiques professionnelles des enseignants, a davantage de chance d'être perçue positivement par les étudiants si elle est en concordance avec les préférences de ces derniers.

Tinto (1975, 1982, 1988, 1993, 1997) quant à lui a proposé un modèle qui prend en compte les interactions entre l'étudiant-e et les systèmes académiques et sociaux de l'université. Selon ce chercheur, une interaction serait de qualité lorsqu'il y aurait une adéquation entre les besoins, les attentes, les intérêts et les valeurs de l'étudiant-e et l'offre de l'institution de formation. A ce propos, Tinto (1993) parle d'une congruence entre les caractéristiques et dispositions de l'étudiant-e et celles de l'institution de formation.

Tinto (1975) retient, dans son modèle, que l'étudiant-e entre à l'université avec des caractéristiques individuelles, des caractéristiques scolaires et des dispositions, dont ses engagements envers ses buts et envers l'institution de formation choisie, qui vont influencer les expériences vécues par ce dernier au sein des systèmes académiques et sociaux de l'université. Ce chercheur, ayant pour objectif premier d'expliquer l'abandon des études universitaires par l'étudiant-e, préconise de travailler à partir d'un modèle longitudinal qui tient compte du fait que les caractéristiques et les dispositions de l'étudiant-e sont susceptibles d'évolution au cours du temps. Cette évolution peut être positive ou négative en fonction de la qualité des interactions de l'étudiant-e avec les membres de l'institution. Notons que le modèle de Tinto (1975) a fait l'objet de nombreuses recherches ayant validé bon nombre de ses propositions (Pascarella & Terenzini, 1980, 1983 ; Cabrera, Castaneda, Nora et al., 1992 ; Cabrera, Nora & Castaneda, 1993 ; Braxton, Sullivan et Johnson, 1997 ; Schmitz, Frenay, Neuville et al., 2010).

En 1997, Tinto améliore son modèle initial en accordant davantage d'importance aux expériences vécues par les étudiant-e-s en salle de cours. Il montre que les pratiques pédagogiques favorisant la collaboration entre étudiant-e-s peuvent soutenir les intégrations académique et sociale de l'étudiant-e. De nombreuses recherches ultérieures ont continué à explorer ces pratiques pouvant favoriser l'intégration à l'université (Buchs et Butera, 2001 ; Buchs, Butera et Mugny, 2004).

Certains des travaux susmentionnés (Cabrera, Castaneda, Nora et al., 1992 ; Cabrera, Nora & Castaneda, 1993) ont comparé les travaux de Tinto (1975, 1982, 1988, 1993) avec ceux de Bean (1980, 1983, 1985). Ils ont constaté que dans l'ensemble de ces travaux, l'intention de persévérer des étudiant-e-s est déterminée par la congruence entre l'étudiant et l'institution de formation. Dans nos propres travaux, pour comprendre la qualité des interactions entre l'étudiant et les environnements d'enseignement-apprentissage, nous envisageons la congruence ou la non congruence comme une variable qui caractérise ces dernières. L'existence de la congruence permettrait-elle la reconnaissance, par les étudiants, des fonctions d'aide à l'apprentissage ? La réponse à cette question peut nous amener à découvrir comment l'enseignant-e pourrait favoriser, au quotidien, dans les salles de cours, des activités interprétées comme positives par l'étudiant-e.

En complétant notre revue de la littérature (Heutte, 2011 ; Cross, 1981 ; Galand & Bourgeois, 2006 ; Dupeyrat & Mariné, 2005 ; Elliott & Dweck, 1988 ; Da Fonseca et al., 2004 ; Lowijck, Elen & Clarebout, 2004 ; Kember, 2001 ; Marton et al., 1993) nous avons questionné les modèles de Tinto (1975, 1982, 1988, 1993, 1997), d'Entwistle et Peterson (2004) et de Cune & Entwistle (2011) eu égard à la question retenue par cette recherche. Nous proposons un modèle conceptuel relatif à la congruence qui retient les variables suivantes : les expériences antérieures d'enseignement et d'apprentissage, la vision de soi, les buts (incluant l'engagement vis-à-vis de ceux-ci), la conception de l'intelligence, la conception de l'apprentissage, la conception de l'enseignement, les représentations de l'institution de formation et des dispositifs de formation (incluant l'engagement vis-à-vis de ceux-ci), les représentations de l'institution de formation et des dispositifs de formation suite aux expériences vécues et les représentations d'une situation de formation formelle spécifique.

Notre cadre conceptuel rend possible une forme de radiographie (bien qu'encore trop peu contrastée) de ce que nous nommerons ici le scénario personnel de l'étudiant-e (incluant l'ensemble des variables sus mentionnées). Il nous permet de définir ce que nous entendons ici par congruence. Ainsi, dans le cadre de nos travaux, la congruence peut être définie comme l'adéquation ou l'harmonie ou encore la cohérence entre différents éléments composants le scénario personnel de l'étudiant-e, c'est-à-dire la configuration formée, à un moment donné, par l'énonciation par l'étudiant-e de certaines de ses caractéristiques, de ses dispositions, de ses représentations de l'institution et du dispositif de formation et de ses expériences d'apprentissage. Dans ce cas, le scénario personnel peut être qualifié de congruent. A l'inverse, la non congruence peut-être définie comme l'inadéquation ou la disharmonie ou encore la non cohérence entre différents éléments composants le scénario personnel de l'étudiant-e. Dans ce second cas, le scénario personnel peut être qualifié de non congruent. Dans une perspective qui nous paraît sémantiquement proche, Meyer (1991) et Meyer & Vermunt (2000) ont parlé de "study orchestration" pour décrire les relations harmonieuses ou dissonantes entre des caractéristiques individuelles des étudiant-e-s, comme leurs conceptions de l'apprentissage, et leurs perceptions de l'environnement. Pour notre part, nous avons formulé deux hypothèses heuristiques de travail. La première peut être exprimée en ces termes : un scénario personnel congruent est susceptible de faciliter la reconnaissance par l'étudiant-e des fonctions d'aide à l'apprentissage. La seconde est formulée ainsi : un scénario personnel non congruent est susceptible de freiner la reconnaissance par l'étudiant-e des fonctions d'aide à l'apprentissage.

Notons au passage que le caractère systémique de notre cadre conceptuel tient compte de l'aspect dynamique des processus en jeu puisqu'une reconnaissance effective des fonctions d'aide pourrait conduire l'étudiant, qui aurait vécu une expérience positive d'enseignement-apprentissage, à modifier son scénario personnel.

### 3. Méthode

Pour cette recherche deux cas d'étudiant-e-s<sup>1</sup> pour lesquels les données relatives aux récits de vie et aux récits de formation, récoltées par Lagase-Vandercammen (2010) dans le cadre de sa thèse, ont été reprises et analysées en cherchant cette fois à mieux appréhender les caractéristiques individuelles, les caractéristiques scolaires et les dispositions des étudiant-e-s (Tinto, 1993). Ces deux cas contrastés ont été retenus afin de pouvoir atteindre notre objectif, à savoir saisir les conditions de la reconnaissance par les étudiant-e-s des fonctions d'aide à l'apprentissage. Cette recherche étant de nature exploratoire, l'analyse de deux cas dans toute leur singularité devait nous permettre de proposer de nouvelles hypothèses d'investigation (Van der Maren, 1995).

L'examen des données s'est déroulé en plusieurs étapes. Les recueils de données n'ayant pas été directement réalisés pour analyser les caractéristiques individuelles, les caractéristiques scolaires, les dispositions des étudiants et les représentations des institutions et des dispositifs de formation, plusieurs lectures des verbatims ont été nécessaires pour identifier dans le discours des étudiant-e-s les données nous permettant de réaliser des inférences à propos des variables relevées dans notre cadre conceptuel présenté ci-dessus. Les textes produits ont été soumis à une analyse typologique qualitative (Giordano, 2003). Les codes principaux repris à notre cadre conceptuel sont : les expériences antérieures d'enseignement et d'apprentissage, la vision de soi, la conception de l'intelligence, la conception de l'apprentissage, la conception de l'enseignement, les buts (incluant l'engagement vis-à-vis de ceux-ci), les représentations de l'institution de formation et des dispositifs de formation (incluant l'engagement vis-à-vis de ceux-ci), les représentations de l'institution de formation et des dispositifs de formation suite aux expériences vécues et les représentations d'une situation formelle de formation spécifique, la reconnaissance des fonctions d'aide à l'autonomie, à la compétence, à l'affiliation et à l'intérêt situationnel et les expériences d'apprentissage. Cette classification nous a aidées à organiser les données collectées. Ensuite, de nouvelles analyses ont été nécessaires afin de permettre le travail interprétatif visant à rendre compte des relations de sens. Nous avons ainsi procédé à un découpage des récits en unités textuelles présentant un lien entre deux événements, soit un lien entre un événement et une représentation produite par l'étudiant, soit un lien entre deux représentations (avec un regroupement des unités présentant le même contenu). Un tel travail d'analyse nous a permis de relier les unités textuelles en fonction de séquences logiques et/ou temporelles. Comme l'indique de Villers (2011), la conduite de telles analyses constitue une base solide pour le moment de l'interprétation.

### 4. Analyses de deux cas et discussion

Pour mieux saisir les conditions relatives à la reconnaissance par l'étudiant-e des fonctions d'aide à l'apprentissage, nous présentons les cas contrastés d'Armand et de Moïra. Des schémas de synthèse mettent en évidence les unités de sens les plus significatives articulées sur la base de notre cadre conceptuel.

#### 4.1. Analyse du cas d'Armand

A partir de l'analyse des récits, nous avons estimé opportun de décliner les résultats de manière temporelle. Nous avons retenu différentes périodes, à savoir celle du choix d'une formation dans l'enseignement supérieur, celle de la première année de formation et celle de la deuxième année de formation.

##### 4.1.1. Période du choix d'une formation dans l'enseignement supérieur

Armand considère qu'il a toujours bien réussi dans le secondaire. Il a une préférence pour les branches littéraires. Il nous indique qu'il a besoin de créer. Armand ne souhaite pas devoir étudier tout le temps comme sa sœur à l'université. En se comparant à sa sœur, il s'estime moins studieux et moins bien organisé qu'elle.

*« Mais j'ai toujours bien réussi. (...) j'ai besoin de créer. (...) Je n'avais pas envie de repasser quatre ans à me bloquer dans mes bouquins et à étudier tout le temps. »*

Des échanges avec ses copains de l'enseignement secondaire à propos de la poursuite d'études supérieures étaient impossibles. D'ailleurs, tout au long de ses études secondaires, Armand avait pris l'habitude, avec ses pairs, de ne pas s'exprimer sur certains sujets, seule possibilité, selon lui, pour pouvoir s'intégrer dans son lycée. Contrairement à lui, ses copains de lycée appartenaient tous à des milieux sociaux défavorisés (milieu de Marcinelle, commune limitrophe de Charleroi en Belgique ; il s'agit d'une commune et d'une ville considérées en Belgique comme devant encore relever beaucoup de défis tant au niveau économique que social).

<sup>1</sup> Ces deux étudiants, de deux Hautes écoles en Communauté française de Belgique ont été interrogés en début de troisième année d'enseignement supérieur. Ils appartenaient au même domaine d'études orienté vers les services, à savoir sciences de gestion à l'ICHEC, Brussels Management School, et sciences de la communication appliquée à l'Institut des Hautes Etudes des Communications Sociales.

« Mais on ne parlait pas du tout des études. (...) C'était à mille lieues de ça. J'étais dans l'école intégré comme ça mais d'un autre côté j'étais aussi, j'aimais bien lire. (...) Ils n'étaient pas non plus prédestinés à une carrière de ... »

Il va de soi pour Armand qu'il doit entreprendre des études supérieures. Armand, 20 ans est le fils d'un informaticien et d'une fonctionnaire attachée à l'enseignement. Suivre une formation dans l'enseignement supérieur devrait lui permettre de garder la position sociale lignagère et l'inscrit donc dans une logique de « statut quo » social. Aidé de sa maman, qui entretient des relations privilégiées avec le monde de l'enseignement, il décide par élimination de faire des études de publicité parce qu'il souhaite faire plus tard un métier créatif. Après de multiples démarches afin de pouvoir comparer les différentes institutions de formation, il choisit de poursuivre ses études à l'Institut des Hautes études des communications sociales. Ce choix est celui de poursuivre une formation qui est moins théorique qu'à l'université et qui est davantage pratique. L'IHECS est décrit par des connaissances comme une école ouverte sur le monde, ce qui l'intéresse eu égard à ce qu'il a vécu précédemment dans l'enseignement secondaire avec ses pairs.

« Mais par contre, comme je le disais, tout tournait autour du créatif quoi. (...) Ils m'ont parlé de l'IHECS, ils m'ont décrit une école qui m'intéressait, (...) très libre, plus pratique. (...) pas du tout oppressante. »

La figure ci-dessous présente ces premiers éléments selon la structure de notre cadre conceptuel.

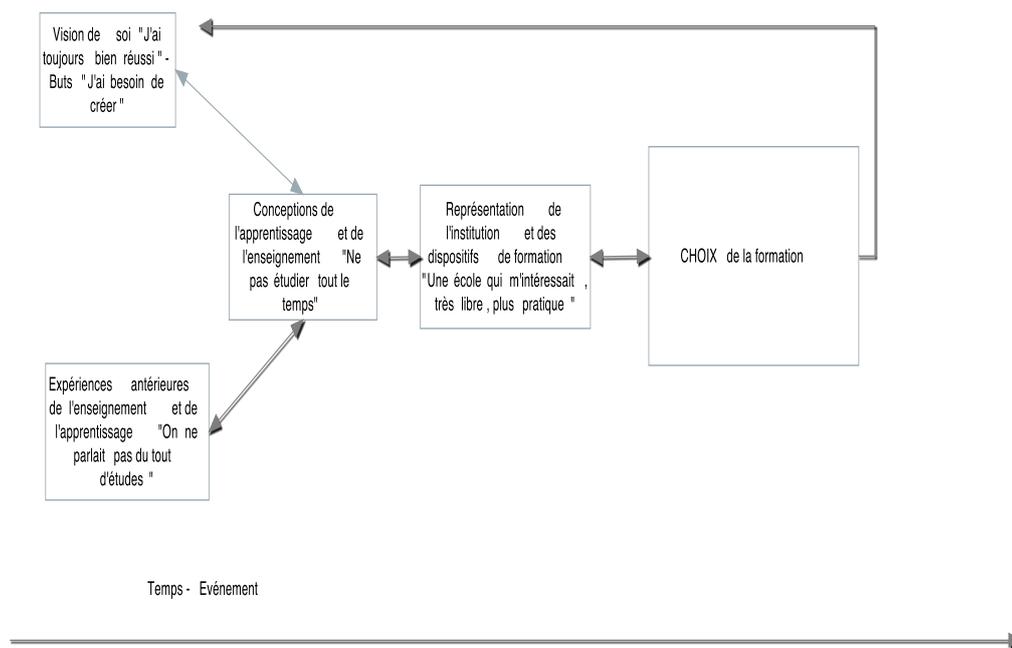


Figure 1. Scénario personnel d'Armand. Période du choix d'une formation dans l'enseignement supérieur

#### 4.1.2. Première année de formation

La première année de formation s'est révélée difficile pour Armand. Il a dû quitter Marcinelle, sa famille et tous ses amis d'enfance pour Bruxelles. L'adaptation a été assez éprouvante pour lui. En outre, l'institution de formation n'a pas répondu à ses attentes. Il nous indique qu'il suivait, toute la journée, des cours théoriques qui ne le passionnaient pas. Il considère qu'il a bâclé la première année parce qu'il ne se « sentait pas dedans ».

« Donc c'était vraiment difficile la première année. (...) C'est ça que la première année à l'Ihecs, personnellement, c'était toujours la même chose. (...) C'est même pour cela que j'ai un petit peu bâclé la première parce que je ne me sentais pas dedans. »

La figure ci-dessous présente ces éléments selon la structure de notre cadre conceptuel. Il révèle un scénario personnel non congruent. Soulignons qu'Armand n'évoque d'aucune manière les ressources qui sont mises en place par les enseignants pour soutenir l'apprentissage des étudiants durant la première année de formation.

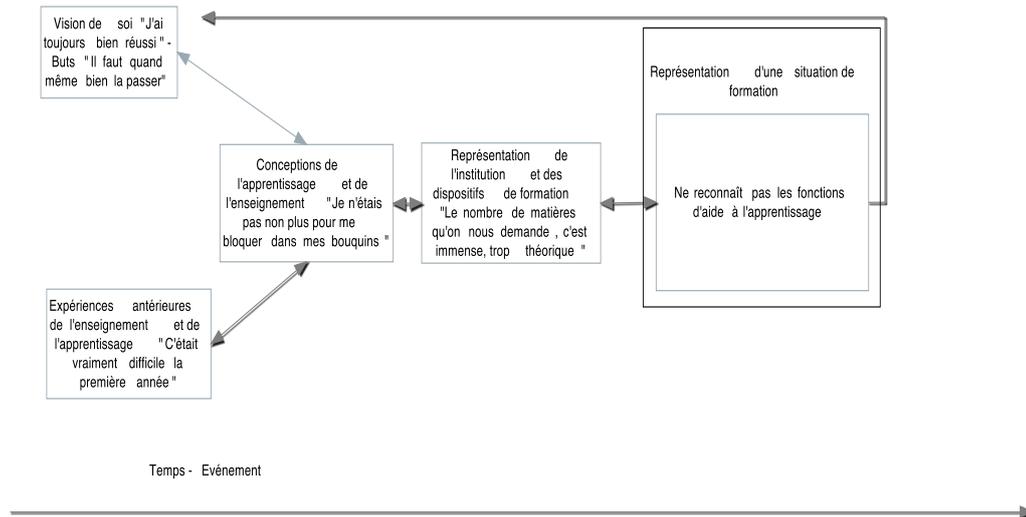


Figure 2. Scénario personnel d'Armand. Première année dans l'enseignement supérieur

#### 4.1.3. Deuxième année de formation

En début de troisième année de formation, lorsque l'entretien prend place, Armand est satisfait d'avoir choisi l'IHECS comme institution de formation. Au cours de la deuxième année de formation, l'étudiant estime que les choses évoluent positivement. Il revalorise la formation parce qu'elle correspond à ses attentes. La formation n'est plus, comme en première, associée à de la routine. L'enseignement s'est traduit en une formation plus pratique, s'articulant bien souvent autour de projets. Cet étudiant considère que l'apprentissage doit se réaliser au travers d'expériences. Apprendre consiste davantage à apprendre des choses sur soi qu'accumuler des savoirs théoriques.

*« Mais le côté intéressant de l'IHECS, c'est que c'est vraiment très libre. C'est une grande ... Avec la plupart des profs, il y a une communication qui est possible. (...) il y a le côté pratique. (...) En deuxième, c'est totalement différent. (...) Les cours théoriques se ramènent ici aux cours pratiques. Il y a toujours des liens donc franchement je trouve que c'est vraiment passionnant. (...) Pour moi c'est une accumulation d'expériences qu'on a tout au long de sa vie. (...) Et donc, on apprend beaucoup de choses théoriques mais à travers les cours pour moi on apprend plus au total sur soi-même que sur les cours. (...) Moi tous les jours j'apprends quelque chose. C'est plus souvent sur moi-même que sur les autres. »*

Durant sa deuxième année dans l'enseignement supérieur, Armand estime qu'il a eu la possibilité d'être créatif, ce qu'il valorise énormément. Il est tellement satisfait de la manière dont cela s'est passé, qu'il souhaite, plus tard, dans sa vie professionnelle, pouvoir fonctionner de la même manière, en évitant la routine, en étant en projet et en étant créatif. Armand a appris à être stratégique lorsque c'était nécessaire pour réussir des examens. En fonction de la difficulté des cours, il organise son planning de travail. Il étudie en fonction des attentes des enseignant-e-s, avec comme résultat des qualités rencontrées au niveau de l'apprentissage variées.

*« C'est comme ça en étant payé que je veux faire plus tard. En se levant le matin, en ne se disant pas encore une journée. Ca je n'ai pas tellement envie du tout. (...) Donc cours plus théoriques ou plus pratiques ou des cours qui portent sur certaines matières. Je sais mieux lequel ira le plus vite, lequel ira le moins vite. C'est surtout ça que j'ai appris sur mes examens. »*

Un cours particulièrement positif pour lui est celui donné par Monsieur X à un groupe de 40 à 50 étudiant-e-s. Quelles sont donc les pratiques professionnelles de Monsieur X qui sont perçues par l'étudiant comme lui offrant des ressources pour son apprentissage ?

L'étudiant nous indique qu'à l'occasion de ce cours, il peut questionner des situations complexes proposées par l'enseignant. Ce dernier les pousse à réfléchir. Armand se sent libre de proposer des solutions personnelles, tout en articulant ses propos aux savoirs théoriques présentés par l'enseignant. L'expérience relatée par Armand présente une dimension créative.

*« Il ne donne pas son cours bêtement ... (...) Il nous pousse à réfléchir. (...) Et on peut créer une réponse qui soit moitié théorie, moitié nous entre guillemets. »*

Par inférence, nous pouvons déduire que l'étudiant reconnaît la fonction d'aide à l'autonomie. Selon Armand, l'enseignant se centre sur les étudiant-e-s et leur laisse une marge de manœuvre dans la tâche à accomplir.

Pour ce cours, Armand se perçoit comme particulièrement compétent. L'étudiant considère qu'il peut répondre de manière adéquate aux demandes de l'enseignant. Il valorise le fait que Monsieur X dialogue avec ses étudiant-e-s et adapte son langage à ces derniers. Comme nous l'indique Armand, l'enseignant modifie l'espace de la classe : les étudiant-e-s s'asseyent en rond et l'enseignant vient s'asseoir parmi eux. Monsieur X est auprès des étudiant-e-s, pour les guider : il ne s'agit pas de répondre n'importe comment et n'importe quoi.

*« Je n'avais pas trop de craintes par rapport à ce cours-là. (...) L'enseignant ne pose pas des questions purement théoriques. (...) Avec lui on ose plus dire les choses. »*

L'étudiant estime que l'enseignant guide les étudiant-e-s. Par inférence, nous déduisons que l'étudiant reconnaît la fonction d'aide à la compétence.

Selon Armand, les étudiant-e-s échangent leurs points de vue entre eux et avec l'enseignant en toute confiance. Monsieur X pousse les étudiant-e-s à s'exprimer et à confronter leurs différents avis à propos des situations complexes qu'il leur soumet. En dehors du cours, les étudiant-e-s continuent d'ailleurs leurs échanges initiés à l'occasion du cours.

*« J'en parlais avec mes voisins. Oui c'était des trucs. C'était le cours qui portait à la discussion (...) Réellement confiance, moi je. En fait c'est ce qu'il fait, il le demande. (...) on parlait souvent de ça entre nous. »*

L'étudiant estime que l'enseignant favorise l'engagement dans des relations interpersonnelles de qualité. Par inférence, nous retenons que l'étudiant reconnaît la fonction d'aide à l'affiliation.

Armand nous indique qu'à l'occasion du cours de Monsieur X les situations d'apprentissage formel l'interpellent. Armand éprouve une réelle envie de réaliser les tâches proposées par l'enseignant. En outre, ce cours donne l'occasion à Armand de relever un défi personnel : partager son avis avec les pairs et l'enseignant. Or durant toutes ses années d'étude dans l'enseignement secondaire, il avait pris l'habitude de ne pas exprimer oralement ce qu'il ressentait à propos de sujets plus personnels. L'étudiant relève le défi et en ressort transformé.

*« Je ne ratais jamais un cours de ce prof parce que c'était un cours très intéressant (...) très marquant. (...) C'est une certaine assurance que j'ai acquise avec ce cours. »*

L'étudiant reconnaît que l'enseignant propose des activités intéressantes. Par inférence, nous retenons que l'étudiant reconnaît la fonction d'aide à l'intérêt situationnel.

A partir des résultats engrangés, nous inférons qu'Armand a reconnu les quatre fonctions d'aide à l'apprentissage. La figure suivante reprend les unités de sens correspondant aux principales variables reprises à notre cadre conceptuel. Le scénario personnel de l'étudiant est congruent.

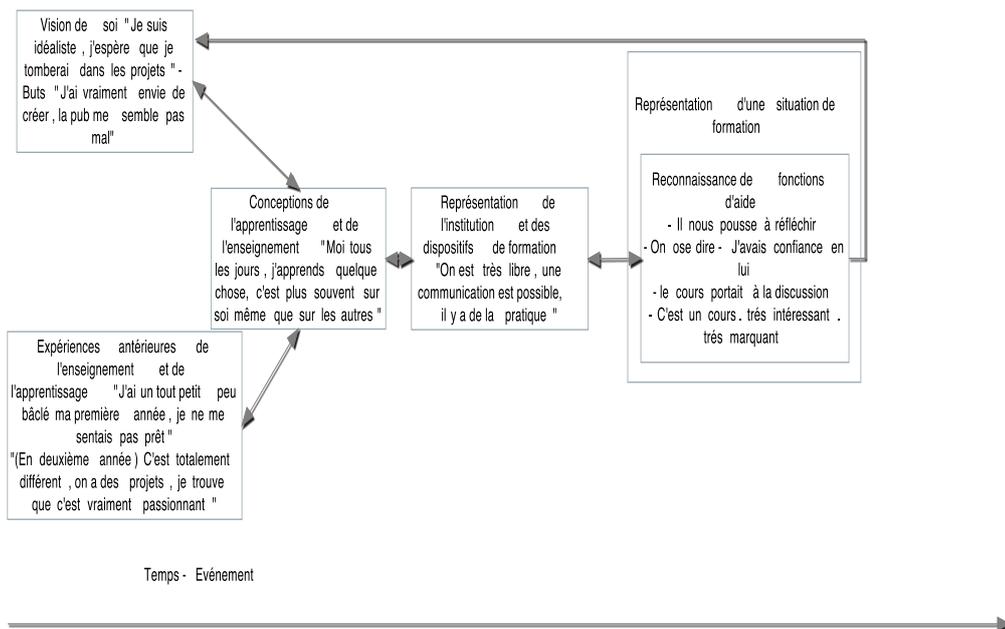


Figure 3. Scénario personnel d'Armand. Deuxième année dans l'enseignement supérieur.

#### 4. 2. Analyse du cas de Moïra

Une fois encore, nous avons présenté les résultats en distinguant trois périodes, à savoir celle du choix d'une formation dans l'enseignement supérieur, celle de la première année de formation et celle de la deuxième année de formation.

##### 4.2.1. Période du choix d'une formation dans l'enseignement supérieur

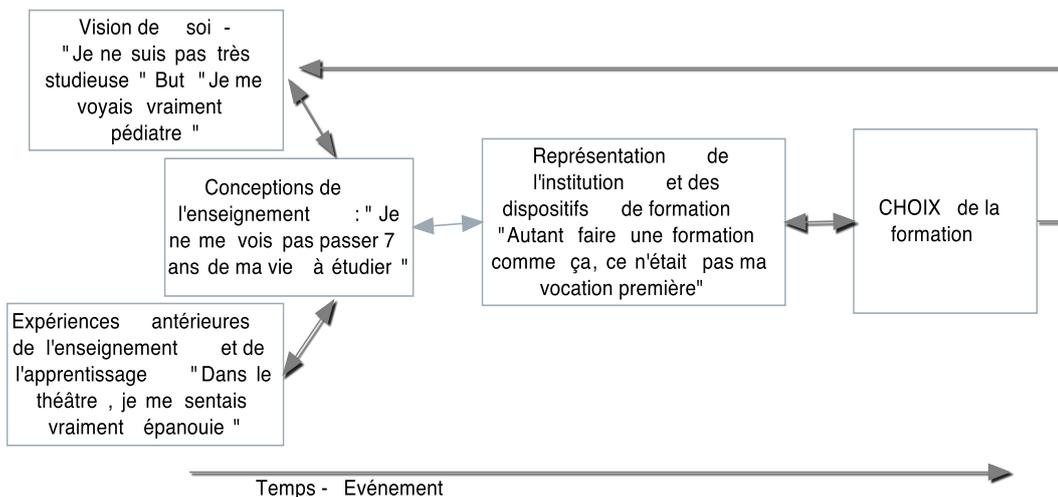
Depuis toujours, Moïra sait qu'elle fera des études supérieures. Elle souhaitait devenir pédiatre. Durant ses études secondaires, elle a continué, ainsi que ses parents, à valoriser un tel choix professionnel. Elle associe ce métier aux enfants et à la possibilité d'être indépendante (profession libérale). Au moment du choix d'une formation dans l'enseignement supérieur, elle n'arrive pas à s'imaginer passer sept ans de sa vie à étudier, d'autant qu'il existe pour ce type d'études en Belgique un *numerus clausus* (limitation des étudiant-e-s pouvant suivre une formation par le biais d'un concours). Elle a pensé faire des études en communication à l'IHECS. Elle choisit finalement de suivre des études de « commerce » à l'ICHEC - ISC Saint-Louis, suivant en cela les conseils de son petit ami de l'époque et de ses parents. Ces derniers estiment qu'une telle formation n'est pas susceptible de l'enfermer dans un champ particulier. De plus ce type de formation présente de nombreux débouchés. Comme elle le reconnaît, son choix d'études supérieures s'est fait un peu trop rapidement.

*« Autant faire une formation comme ça plutôt que quelque chose de trop ciblé qui t'enferme dans un choix particulier. (...) En fait, je n'y avais pas vraiment encore bien pensé à l'avance. (...) Voilà je me suis retrouvée en commerce comme ça. Mais à la base ce n'était pas ma vocation première. »*

Elle nous indique que durant ses études secondaires, elle a entrepris des activités artistiques dans lesquelles elle s'épanouissait. Il s'agissait de théâtre et de danse.

*« Je me sentais vraiment épanouie car ça me permet de laisser libre cours à mon imagination ».*

Le schéma ci-dessous présente ces premiers éléments selon la structure de notre cadre conceptuel.



**Figure 4.** Scénario personnel de Moïra. Période du choix d'une formation dans l'enseignement supérieur.

##### 4.2.2. Première année de formation

Au cours de la première année de formation, Moïra se rend compte qu'elle n'est pas épanouie dans ses études en gestion. Elle se demande si elle doit les poursuivre. Comme elle nous l'indique, elle a toujours beaucoup de mal à réaliser des choix et à s'y tenir par après. Moïra réussit assez facilement sa première année de formation. Tenant compte des conseils de sa mère, elle décide de poursuivre ses études. La raison l'emporte donc.

*« Mais c'est sûr que je ne me sens pas épanouie dans ce que je fais. (...) Maintenant, c'est dommage, j'ai réussi. Je ne vais pas faire marche arrière ».*

En tous les cas, elle souhaiterait une formation tournée davantage vers les autres, plus « humanitaire » ou plus « artistique ». Cela lui permettrait sans doute de s'épanouir davantage.

« C'est peut-être pas assez tourné vers les autres. J'aurais besoin de quelque chose d'un peu plus humanitaire ou plus artistique. »

Ce qu'elle valorise dans la formation suivie, ce sont les cours qui articulent la théorie et la pratique. Moïra considère qu'elle apprend lorsqu'elle peut « découvrir de nouvelles choses » et lorsqu'elle peut mettre en pratique ce qu'elle a vu à l'occasion d'un cours théorique. Dans l'ensemble des cours qu'elle suit, ce qu'elle préfère ce sont ceux qui sont moins « mathématiques » et moins « carrés », comme psychologie.

« La plupart des cours sont assez matheux. C'est vrai heureusement, il y a encore psychologie qui m'intéresse. (...) Mais explorer les domaines que l'on ne connaît pas encore, essayer de s'enrichir le plus possible. »

Le cours de management est un cours qui s'est révélé être important pour elle pour diverses raisons. Ce cours traite du domaine de l'humain. Il permet aux étudiant-e-s d'articuler la théorie à la pratique : il s'agit de saisir le style de leadership dans une entreprise à partir d'une observation en entreprise et d'un cadre théorique dispensé à l'occasion du cours. Le contenu du travail à réaliser en groupe trouve un écho tout particulier chez Moïra car il remet en question une vision très négative de la vie en entreprise que sa maman partage avec elle tous les soirs. L'étudiante nous indique que lorsqu'un cours lui plaît, c'est lié à elle : « (...) c'est vraiment moi. »

« Bon c'est vrai que j'ai l'impression que quand ma mère me parle de son bureau, elle a un assistant du directeur qui est vraiment exécrable avec son personnel. (...) Donc là j'avais été un peu frappée de voir qu'il n'y avait pas que des boss ignobles. »

Le schéma suivant reprend les unités de sens correspondant aux principales variables reprises à notre cadre conceptuel. Il révèle un scénario personnel non congruent. Les ressources mises en place par l'enseignant afin de soutenir l'apprentissage des étudiants ne sont pas évoquées par l'étudiante.

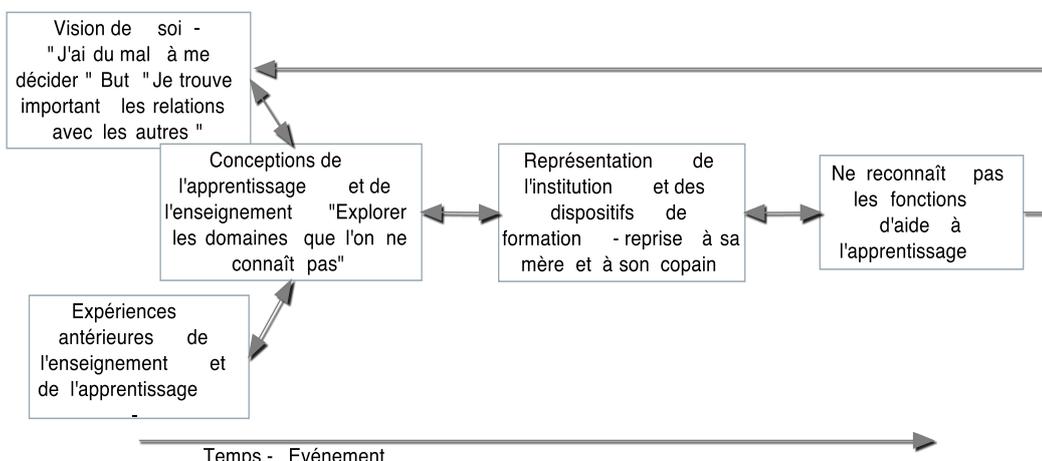


Figure 5. Scénario personnel de Moïra. Première année dans l'enseignement supérieur

#### 4.2.3. Deuxième année de formation

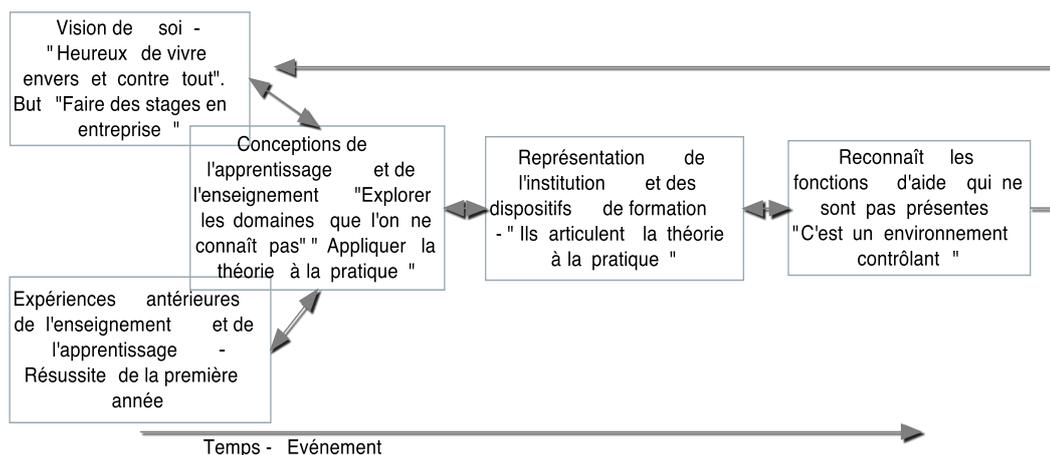
Au cours de la deuxième année de formation, elle valorise l'institution de formation qui lui permet d'avancer. Elle espère pouvoir se trouver et trouver sa voie au travers des expériences vécues. Elle souhaiterait se trouver un projet de formation et/ou professionnel « passionnant ».

« Très familial (...) On est homogène comme auditoire, parce qu'en première c'était un peu moins le cas mais plus on continue ensemble, plus on se soude. Je trouve que c'est quand même assez ... oui un esprit familial comme ça qui est sympa. (...) les profs sont assez proches et si l'on a un problème, on peut facilement faire appel aux professeurs. (...) me permettre de trouver ma voie. »

Moïra apprécie le fait de pouvoir faire des stages en entreprises. Pour elle, c'est important de se préparer à la vie active. Malheureusement son expérience de stage en deuxième bac s'est très mal passée. Le patron était très autoritaire et cela l'a amenée à se renfermer et à ne pas terminer son stage. A l'occasion de ce dernier, Moïra estima qu'elle n'a pas pu bénéficier des ressources nécessaires pour accomplir les tâches à réaliser. L'environnement de stage est perçu par l'étudiante comme contrôlant. Toutefois, elle ne se décourage pas, elle se représente comme : « (...) *quelqu'un qui est heureux de vivre* » envers et contre tout. Malgré une expérience de stage négative en deuxième année de formation, elle souhaite relever le défi d'un nouveau stage en troisième année, même si cela lui fait un peu peur.

*« Ce qui me motive à continuer, c'est le fait qu'on ait des stages. (...) Là on voit où les cours mènent. (...) On apprend à mettre en pratique ce qu'on voit au cours. (...) On m'a dit : « ah mais non, apparemment tu n'as pas l'air de t'en sortir ». Et le boss était vraiment très autoritaire. (...) Après je n'osais plus poser de questions. (...) Ça me bloquait complètement. Et je me renfermais sur moi-même. »*

Nous inférons à partir des propos de l'étudiante qu'elle perçoit que la situation de stage ne favorise pas l'apprentissage en soutenant ses besoins d'autonomie, d'affiliation, de compétence et d'intérêt situationnel. La figure suivante reprend les unités de sens correspondant aux principales variables reprises à notre cadre conceptuel. Comme il existe de la cohérence entre les différents éléments composant le scénario personnel de l'étudiante, ce dernier peut être qualifié de congruent.



**Figure 6.** Scénario personnel de Moïra. Deuxième année dans l'enseignement supérieur

#### 4.3. Discussion

Des recherches, s'inscrivant dans le courant de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), ont montré l'importance de tenir compte des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation des étudiant-e-s afin de favoriser leur motivation et leur engagement dans les tâches d'apprentissage (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir chacun de ces besoins ont été explorées (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006 ; Vandercammen, 2010). Lagase-Vandercammen (2012) a proposé qu'un quatrième besoin soit rencontré par le dispositif de formation afin de soutenir la motivation et l'apprentissage des étudiant-e-s. Il s'agit du besoin d'intérêt situationnel de l'étudiant-e. Ce qui l'a conduite (2012) à dégager quatre fonctions d'aide à l'apprentissage, correspondant aux soutiens à ces quatre besoins.

D'autres recherches ont montré que les étudiant-e-s qui participent à une même activité d'apprentissage ne se la représentent pas tous de la même manière (Lowijck, Ellen & Clarebout, 2004 ; York & Knight, 2004, Deschryver et Charlier, 2014). Les étudiant-e-s restent en définitive les chefs d'orchestre de la situation de formation puisqu'ils interprètent cette dernière et font un usage singulier des ressources qui sont mises à leur disposition (Charlier, Nizet & Van Dam, 2006).

Tenant compte de ces deux courants de recherche, nos travaux se sont penchés sur la question de la reconnaissance par les étudiant-e-s, au cœur des situations d'apprentissage formel, des quatre fonctions d'aide à l'apprentissage. A partir des modèles proposés par Tinto (1975, 1982, 1988, 1993, 1997) et par Entwistle et Peterson (2004) et Cune et Entwistle (2011), qui mettent au centre de leurs préoccupations les interactions de l'étudiant-e avec son environnement et les interprétations que ce dernier en fait, nous avons élaboré notre propre modèle. A la suite de Hounsel et al. (2005) et Cune et Entwistle (2011), nous avons défini le concept de congruence de la manière suivante : l'adéquation ou l'harmonie ou encore la cohérence entre différents éléments composant le

scénario personnel de l'étudiant-e, à savoir la configuration singulière formée par les expériences antérieures d'enseignement et d'apprentissage, la vision de soi, la conception de l'intelligence, la conception de l'apprentissage, la conception de l'enseignement, les buts (incluant l'engagement vis-à-vis de ceux-ci), les représentations de l'institution de formation et des dispositifs de formation (incluant l'engagement vis-à-vis de ceux-ci), les représentations de l'institution de formation et des dispositifs suite aux expériences vécues et les représentations d'une situation formelle d'apprentissage spécifique.

L'examen des résultats obtenus vient confirmer l'intérêt du modèle proposé qui s'est décliné sous la forme du scénario personnel de l'étudiant. Nous avons découvert que les étudiant-e-s peuvent reconnaître les ressources – que nous avons déclinées sous la forme de fonctions d'aide à l'apprentissage – mises à leur disposition par les enseignants, lorsque le scénario personnel de l'étudiant est congruent. Soulignons que ce scénario est le produit de l'interprétation (dans les limites où la chercheure y a eu accès par le récit de l'étudiant-e) par l'étudiant-e de son expérience de formation. Ce scénario est susceptible d'évolution au cours du temps.

L'analyse de ces deux cas révèle la dimension dynamique du scénario personnel de l'étudiant. La modification d'une pièce du puzzle peut entraîner des changements importants conduisant à la congruence ou à la non congruence du scénario personnel de l'étudiant. La congruence du scénario personnel de l'étudiant est un élément clef pour comprendre la reconnaissance par les étudiants des ressources mises en place par les enseignants pour faciliter les apprentissages des étudiants.

A partir de ces résultats, nous pouvons retenir – pour des recherches ultérieures – les hypothèses heuristiques proposées par cette recherche en les nuanciant quelque peu. La première hypothèse peut - être reformulée comme suit : un scénario personnel congruent est susceptible de faciliter la reconnaissance par l'étudiant-e des fonctions d'aide à l'apprentissage, pour autant que ce dernier soit disponible émotionnellement pour s'engager comme sujet dans la formation. La seconde hypothèse est reprise telle quelle: un scénario personnel non congruent est susceptible de freiner la reconnaissance par l'étudiant-e des fonctions d'aide à l'apprentissage.

## 5. Conclusion

Que pouvons-nous dégager des résultats obtenus afin d'améliorer nos pratiques dans l'enseignement supérieur ? Notre recherche montre qu'il ne suffit pas, en tant qu'enseignant-e, de mettre en place des dispositifs soutenant les besoins des étudiant-e-s. Encore faut-il que les pratiques des enseignant-e-s trouvent un écho chez les étudiant-e-s. A partir des résultats de nos travaux, une question devient centrale pour tout enseignant-e, à savoir comment tenir compte des scénarios personnels des étudiant-e-s dans l'enseignement supérieur qui voit arriver un nombre toujours croissant d'étudiant-e-s ? La question est complexe et nous ne pensons pas à ce stade pouvoir épuiser le sujet. Nous proposons que les enseignant-e-s ainsi que les étudiant-e-s explicitent davantage leurs propres représentations et conceptions relatives à l'institution de formation, à l'intelligence, à l'apprentissage et à l'enseignement (par exemple à l'occasion du premier cours de l'année). Nous proposons également que les enseignants sollicitent les étudiant-e-s pour qu'ils deviennent partie prenante du dispositif. Il s'agirait ensuite, en tenant compte des contraintes, d'ouvrir l'espace et le temps de formation en y déposant de multiples ressources (dans l'ici et maintenant de la situation de formation et hors présentiel, de manière virtuelle) afin de permettre aux étudiant-e-s de s'approprier cet espace/temps de la formation en participant à la construction des savoirs et de leur propre dispositif d'apprentissage. A cet égard, il nous paraît fécond de tisser des liens avec les travaux d'Annie Jézégou (2014) qui ont contribué à « donner une assise théorique à la notion d'ouverture et à la définir par les libertés de choix offertes à l'apprenant pour qu'il puisse structurer lui-même ses propres situations d'apprentissage » (Charlier, Baeriwyl, Cosnefroy, Lameul et Jézégou, 2014). Nous pourrions, en exploitant l'instrument développé par Jézégou (GEODE) pour caractériser l'ouverture des environnements, rechercher la relation entre leur degré d'ouverture et le développement d'une meilleure congruence dans les scénarios personnels des étudiant-e-s.

Avec le cas d'Armand, nous avons compris qu'en tant qu'enseignant-e il y a lieu de tenir compte des défis émotionnels que les jeunes doivent relever à l'entrée à l'université. Nous retenons également que favoriser l'apprentissage coopératif au sein de nos salles de cours est susceptible de jouer positivement sur les relations sociales et la santé psychologique des étudiants.

Avec le cas de Moïra, nous avons vu que certains étudiant-e-s se retrouvent à suivre une formation dans une institution tout en étant pas certains d'avoir fait le bon choix et dès lors éprouvent des difficultés à s'y engager (cas de Moïra). En tant qu'enseignant-e-s dans l'enseignement supérieur, nous pensons qu'en première année de tels cas sont relativement fréquents. Toutefois il n'y a pas lieu de rester focalisés sur de tels clichés instantanés puisqu'ils sont susceptibles d'évolution. Comme nous l'avons vu avec Moïra, le scénario personnel est susceptible d'évolution si les situations d'apprentissage proposées par les enseignant-e-s autorisent les étudiant-e-s à vivre des expériences porteuses de transaction (Dewey, 1968) qui peuvent, le cas échéant, conduire l'étudiant à des remises en question par rapport à son environnement et à lui-même.

Cette recherche est de nature exploratoire. Les limites principales en sont : un nombre de cas limité et une collecte de données non ciblées sur l'objet de notre recherche. L'apport principal de cette recherche est de proposer une nouvelle manière de tenir compte des caractéristiques de l'étudiant et de ses interactions avec l'environnement de formation par le biais du scénario personnel, intégrant la dimension temporelle. Nous pensons que de nouvelles recherches, avec une collecte des données centrées cette fois sur le scénario personnel de l'étudiant-e tel que nous l'avons défini dans cette contribution, devraient permettre de mieux saisir le phénomène de congruence et de mieux cibler les pratiques enseignant-e-s susceptibles de soutenir les apprentissages des étudiant-e-s.

## Références bibliographiques

- Aumont, B., & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bean, J. (1980). Droupouts and turnover : The synthesis and test of a causal model of student attrition, *Research in Higher Education*, 12 (2), 155-187.
- Bean, J. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process, *Review of Higher Education*, 6 (2), 129-148.
- Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome, *American Educational Research Journal*, 22 (1), 35-64.
- Braxton, J. M., Sullivan, A. V. S., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 107 - 164). New York: Agathon Press.
- Buchs, C., & Butera, F. (2001). Complementarity of information and quality of relationship in cooperative learning. *Social Psychology of Education*, 4(3), 335.
- Buchs, C., Butera, F., & Mugny, G. (2004). Resource interdependence, student interactions and performance in cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(3), 291-314.
- McCune, V., Entwistle, N. (2011). Cultivating the disposition to understand in 21st century university education, *Learning and Individual Differences*, Volume 21, Issue 3, June 2011, Pages 303-310, ISSN 1041-6080, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.017>.
- Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 423-436.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Charlier, B., Nizet, J. et Van Dam, D. (2006). *Voyage au pays de la formation des adultes : dynamiques identitaire et trajectoires sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Charlier, B., Baeriswyl, C., Cosnefroy, L., Jézégou, A., Lameul, G. (2014) *INTENS : Intelligibility of Teaching and Learning in Higher Education*. Projet de recherche déposé au FNS et à l'ANR-France.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey-Bass, Inc., Publishers, P.O. Box 62425, San Francisco, CA 94162 (\$15.95). Consulté à l'adresse <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED200099>
- Da Fonseca, D., Cury, F., Bailly, D., & Rufo, M. (2004). Théories implicites de l'intelligence et buts d'accomplissement scolaire, *Annales Médico-psychologiques*, 162 (9), 703-710.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-regulation in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deschryver, N., & Charlier, B. (Ed.). (2012). Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final. <http://HY-SUP.eu>
- de Villers, G. (2011). L'approche autobiographique: regards anthropologique et épistémologique, et orientations méthodologiques, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(1), 25-44.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: a test of Dweck's model with returning to school adults, *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationship with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407-428.
- Jézégou, A. (2012). *Note de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Education*, Université Européenne de Bretagne Rennes 2. UFR. Sciences Humaines, Département Sciences de l'Education.
- Galand, B. & Bourgeois, E. (2006) *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF.
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*. Paris: Editions EMS.
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants (Thèse de doctorat inédite)*. Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense, France.
- Higgins, E.T. (1987). Self discrepancy : a theory relating self and affect, *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Higgins, E.T. (2000). Beyond pleasure and pain. In E.T. Higgins, & A.W. Kruglanski, *Motivational science. Social and personality perspectives*. Philadelphia: Psychological Press.
- Hounsel, Entwistle et al. (2005) ENHANCING TEACHING-LEARNING ENVIRONMENTS IN UNDERGRADUATE COURSES. Final Report to the Economic and Social Research Council <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLfinalreport.pdf> (accédé le 24 Juillet 2014).
- Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(1), 5-21.
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education, *Studies in Higher Education*, 26, 205–221.
- Lagase Vandercammen, D. (2011, mars). Modèle heuristique relatif aux situations de formation formelle facilitant la dynamique du projet personnel de l'étudiant. Communication présentée à l'occasion du colloque de l'ESREA, Adults Education and Life Path Human Agency and Biographical Transformations, Genève.
- Lagase Vandercammen, D. (2012, juin). La fonction d'aide à l'apprentissage. Communication présentée à l'occasion du deuxième colloque international de didactique professionnelle, Apprentissage et développement personnel, Nantes.
- Lowijck, J., Elen, J., Clarebout, G. (2004). Instructional conceptions: Analysis from an instructional design perspective, *International Journal of Educational Research*, 41 (6), 429-444.
- Instructional conceptions: Analysis from an instructional design perspective, *International journal of educational research*, 41 (6), 429-444.
- Marton, F., Dall' alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning, *International journal of educational research*, 19(3), 276-300.
- Meyer, J.H.F. (1991). Study orchestration: the manifestation, interpretation and consequences of contextualised approaches to studying, *Higher Education*, 22, 297-316.
- Meyer, J.H.F., Vermunt, J. (Eds) (2000). Dissonant study orchestration in higher education: manifestation and effects, *European Journal of Psychology of Education*, Whole of the special issue, 15.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Perspective, *Journal of Higher Education*, 51, 60-75. Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université, *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research, *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition, *Journal of Higher Education*, 53, 687-700.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving, *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nded.)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student Persistence, *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-622.
- Vandercammen, D. (2010). *Dynamique du projet personnel en contexte de formation. Approches socio-cognitiviste et psychanalytique (Thèse de doctorat inédite)*. Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Yorke, M., & Knight, P. (2004). Self theories: some implications for teaching and learning in higher education, *Studies in Higher Education*, 29 (1), 25-37.



---

# S'éduquer, s'autonomiser : la singularité iconique

**Joëlle Bacha & Alain Jaillet**

*Université de Cergy-Pontoise  
Laboratoire Ecole Mutation Apprentissage  
alain.jaillet@u-cergy.fr  
joelle.bacha@u-cergy.fr*

---

## RÉSUMÉ.

*La massification du partage de photos de soi par les adolescents s'inscrit dans les nouveaux modes de communication qui s'installent dans les usages juvéniles depuis plusieurs années. Ces pratiques réalisées dans un cadre informel échappant au contrôle de l'adulte, fournissent aux adolescents des opportunités de s'affirmer sur un territoire générationnel et de réaliser des expériences individuelles et collectives orientées vers une quête de singularisation et d'affirmation de soi. Notre article explore ce processus abordé sous le concept de la « singularité iconique », en étudiant son articulation avec trois domaines de l'autonomie : la construction de l'image et de l'estime de soi, l'accès à l'indépendance et la responsabilité.*

*MOTS-CLÉS : autonomie, singularisation, adolescence, réseaux sociaux, partage de photos, singularité iconique*

---

## 1. Introduction

Smartphone en main, un click pour une prise de vue, un deuxième pour sa diffusion sur un réseau social, et en moins de 30 secondes un instant « t » de la vie d'un adolescent est immortalisé par le biais d'une photo devenant aussitôt visible par des dizaines voire des centaines d' « amis » s'empressant de « liker », de commenter, de re-partager. Et voilà des représentations fugaces d'une réalité locale traversant virtuellement les territoires devenant objet de communication de l'ensemble d'une communauté d'internautes.

La publication de photos personnelles en ligne n'a jamais été aussi répandue que ces dernières années. Un sondage fait état de 300 000 photos publiées par jour sur Facebook (TNS-SOFRES, 2012). Les adolescents n'échappent pas à cette tendance. Bien au contraire, une enquête récente intitulée « Teen, social media and privacy » (Pew Internet Parent, 2012) indique que 91% des adolescents postent sur les réseaux sociaux, des photos d'eux-mêmes.

Témoignant de ce phénomène, notre enquête dévoile une utilisation abondante des diverses fonctionnalités gravitant autour de la publication d'images, notamment de photos d'amis et d'autoportraits partagés le plus souvent entre pairs et plus rarement avec les membres de la famille ou d'autres adultes. Se dégageant des injonctions des adultes, les communautés d'adolescents fédérés autour de ces pratiques échangent avec plus de liberté.

Tenant compte des spécificités des usages des réseaux sociaux par les adolescents, notre article s'intéresse à la massification de la publication et du partage des photos et analyse sa participation au processus global de leur autonomisation et plus spécifiquement à celui de la singularisation exercée au sein de la communauté virtuelle de pairs. Cette étude s'inscrit dans un flux de travaux portant sur la construction identitaire des adolescents sur les réseaux sociaux et sur le développement de leurs habiletés socio cognitives (Flückiger, 2007 ; Kaufmann, 1992 ; Martin, 2004 ; Metton, 2009 ; Oblinger et Oblinger, 2005 ; Pharabod, 2004).

Notre objet de recherche porte sur les nouveaux modes de communication faisant partie de la culture juvénile. Ceux-ci fournissent aux adolescents les moyens de définir un territoire générationnel marquant des frontières plus ou moins étanches avec les espaces des adultes. Mais comment se libèrent-ils du cadre formel de l'éducation parentale et scolaire pour saisir les opportunités d'exploration identitaire, de valorisation de leur image et d'affirmation de soi ? Ces pratiques, qui dans la forme consistent à partager des images intimes et des photos personnelles constituent un phénomène qui soutient la quête d'indépendance propre à l'adolescence et répond au besoin des individus de se forger une autonomie personnelle, affective et sociale.

## 2. Les « photos communicantes » au cœur de la révolution numérique

Depuis une quarantaine d'années, le monde connaît une révolution numérique traçant de nouvelles tendances éducatives et sociétales. Ce bouleversement fait écho à une injonction sociétale se traduisant par une désirabilité généralisée de l'autonomie qui se répand dans différents domaines : au travail, à l'école, dans la vie quotidienne (Le Coadic, 2006). Ce contexte est marqué par de nouveaux modes de socialisation et de communication interpersonnelle expérimentés par les adolescents sur les réseaux sociaux, et par un environnement éducatif leur procurant les moyens d'accéder à plus d'autonomie.

Cette nouvelle ère bouscule les comportements et l'organisation des individus, des collectivités et des institutions bouleversant les notions d'identité, de culture, de rapport à l'autre, à l'espace, au temps, à la connaissance (Lardellier, 2006).

Sur le plan de la vie privée, se profile une transition du registre de la confiance vers un monde qui se caractérise par plus de transparence, baptisé « Crystal world » par les chercheurs de l'observatoire indépendant Netexplo (Cathelat, 2012). Les photos de soi peuplant des espaces où l'on se déshabille aussi bien intellectuellement qu'émotionnellement aux yeux d'inconnus, s'inscrivent dans cette tendance sociétale qui s'achemine vers un monde de voyeurisme, d'exhibition, d'auto-exposition permanente. Ces nouvelles attitudes deviennent une norme, une culture, un nouveau paradigme, intégrés par les adolescents d'aujourd'hui, assez stripteaseurs.

Les réseaux sociaux s'incrustant avec force dans leur quotidien, leur ouvrent ainsi l'accès à plus de liberté pour entreprendre des expériences individuelles ou groupales en dehors de la sphère familiale (Martin, 2004 ; Metton, 2004). De récentes études se sont intéressées à la communication interpersonnelle qui marque leur quotidien. Celle-ci serait le but principalement recherché sur Internet à cette période de socialisation intense. (Boyd, 2007 ; Martin, 2004 ; Metton, 2009 ; Parks et Flyod, 1996 ; Steeves, 2005). Il appartient dès lors à chacun d'exploiter d'une façon optimale son potentiel relationnel, en créant diverses formes de coopération qui lui seront bénéfiques. L'un des nouveaux défis à relever devient la capacité à se constituer des réseaux de relations dans différents domaines OCDE (2013).

Cette dynamique relationnelle est entretenue par la dimension de communication attribuée par André Gunthert (2012) aux photos publiées sur les réseaux sociaux. Chercheur en histoire visuelle, l'auteur s'est intéressé à la transformation des pratiques de l'image. Il soutient que, sur les réseaux sociaux, toute photo est une « photo communicante » qui devient en ce sens un outil utilisé pour engager la conversation. Selon lui, contrairement aux photos que l'on classait précieusement dans nos albums de famille, la photo numérique n'acquiert de valeur que dans l'action de partage et la situation de communication qu'elle entraîne.

### 3. L'éducation à l'autonomie et à la citoyenneté

Dans ce contexte, les politiques éducatives se préoccupent des enjeux liés à la montée en puissance des usages des réseaux sociaux, laissant par ailleurs se profiler une culture numérique propre aux adolescents de cette génération.

Une préoccupation majeure est le développement de l'autonomie dans différents champs disciplinaires (BOEN, 2006-a). En ce sens, les pratiques citoyennes sont encouragées à l'école et font principalement appel à la notion de participation identifiée comme étant l'un des droits de l'enfant

Le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC) est aussi largement associé aux compétences d'autonomie et ciblent plus particulièrement la responsabilisation de l'élève (BOEN, 2006-a). Plus largement, le Conseil de l'Europe pose un nouveau regard sur l'adolescent lui conférant un statut de « e-citoyen » ayant la capacité d'agir avec la conscience des enjeux de ses actes, de faire preuve d'initiative, d'innovation et de jugement critique (Conseil de l'Europe, 2010). Du côté de l'éducation informelle, des organismes socio éducatifs ébauchent une éducation aux usages du numérique social. Leurs initiatives ont pour ambition de répondre aux questions de la protection et de la participation des adolescents sur les réseaux sociaux (Educaunet 2, 2002)

Ces problématiques interpellent l'Unicef. Une étude menée par Laure Graziani (2011) soulève la carence observée dans les articles de la convention internationale des droits de l'enfant. Selon elle, la place de l'enfant dans ce monde "virtuel" reste encore très floue dans les textes. Il s'agit alors de rechercher un équilibre entre participation « e-citoyenne » et protection. Suite à ces constats, l'auteur engage la responsabilité de l'utilisateur fut-il mineur ou majeur, tout en précisant cependant, qu'il ne serait pas juste de responsabiliser l'enfant autant que l'adulte sachant que le monde virtuel demeure encore inadapté à l'enfant et que l'éducation ne l'y a pas suffisamment préparé (Fluckiger, 2008). A cet effet, un rapport du conseil de l'Europe (Hargrave, 2009) recommande le renforcement du rôle de tous les acteurs en ce, y compris, aux côtés de l'Etat, celui des parents, des enseignants et, bien entendu, des enfants eux-mêmes. Les créateurs des réseaux sociaux sont également sollicités à contribuer à cette politique globale d'éducation aux médias. Néanmoins, leurs initiatives sont encore jugées « insuffisantes » (Donoso, 2011, p.7).

### 4. Problématique

Au sein de cette révolution numérique qui bouleverse le quotidien des adolescents notre recherche questionne les enjeux de ces nouvelles pratiques eu égard leurs besoins de se forger une autonomie personnelle, affective et sociale. L'objectif étant de mieux appréhender les conséquences de ces modes de communication sur le monde dans lequel ils évoluent, aussi bien dans leur environnement familial et scolaire que dans la société en général. La question que nous avons définie pour mener notre étude est celle de la participation des pratiques de publication et de partage de photos au processus d'autonomisation de l'adolescent. Nos interrogations portent sur trois volets : la construction de l'image et de l'estime de soi, l'accès à l'indépendance et la responsabilité.

Dans un premier temps, nous abordons notre problématique sous l'angle de la construction identitaire. Les adolescents ayant acquis des habiletés à communiquer en réseau, ceux-ci auraient trouvé dans les pratiques de publication de photos une réponse à leur quête d'affirmation de soi. Ces espaces de partage leur offrant des opportunités d'expression de soi et d'exposition de son image participeraient à la construction d'une image plus positive et au renforcement de son estime de soi.

Souvent, à la puberté, la métamorphose du corps peut être difficile à assumer pour certains adolescents qui nouent avec leur image une relation assez conflictuelle passant par des phases d'acceptation, de refus, d'admiration, de rejet (Claes, 1995 ; Freud, A., 1968 ; Green, 1984 ; Le Breton, 2007). Les adolescents, très attentifs à l'image qu'ils font véhiculer et à la façon dont leur corps est perçu par les autres, construisent ainsi leur image en se comparant à des individus du même âge, prêtant une attention particulière au regard des autres (Barrère, 2011). En se soumettant à la critique des pairs, par le biais des fonctionnalités de feedback (telles que les commentaires et l'onglet « j'aime » sur Facebook), les adolescents puiseraient dans le regard d'autrui une confiance et une assurance qui leur fait souvent défaut à cette période.

Dans un deuxième temps, nous interrogeons la manière dont les adolescents se saisissent de ces pratiques pour négocier les espaces relevant des sphères privée / publique et amicale / familiale.

Se débarrassant progressivement des liens de dépendance avec leurs parents, les adolescents s'engagent dans des relations de proximité plus soutenues avec les pairs, les menant vers leur identification adulte (Larivey, 2001 ; Marcelli et Braconnier, 2007). Néanmoins, ceux-ci ont aussi besoin de leurs proches pour s'affirmer, renforcer leur identité et se forger une autonomie. La flexibilité offerte par les outils de mutualisation et de paramétrage du partage fournirait aux adolescents l'opportunité de répondre à cette quête de l'indépendance balancée par leurs besoins de limites, de structure, de sécurité, de régulation (Brazelton, 2009).

Enfin, dans un troisième temps, notre problématique se centre sur la question de la responsabilité des adolescents face à des actions dont ils ne seraient pas capables de mesurer les conséquences (Scholler et Damas, 2008). Le partage intempestif de photos pourrait en effet conduire à des dérives liées à la protection de leur intimité et de leur vie privée. Ces activités mettant en jeu le respect d'autrui et les droits liés au respect de l'image et de la propriété intellectuelle, le confronteraient également à leur capacité à assumer leur responsabilité civique et citoyenne.

A cette période, les relations privilégiées avec les pairs s'intensifient et prenant de plus en plus de place dans la vie des adolescents, celles-ci représentent de nouveaux enjeux sur le plan du développement de l'identité sociale. Ils font également l'apprentissage de la vie collective et découvrent la responsabilité au sein des groupes. Les pratiques de publication et de partage déployées dans un environnement dont le cadre juridique et éthique n'est pas assez clairement défini (Graziani, 2012) leur procurent une certaine marge de liberté qu'ils apprennent à négocier. Leurs impulsions de prise de risques les pousseraient à entraver les lois, à se mettre en danger ou à ne pas tenir compte des autres membres de la communauté, mais ces attitudes seraient néanmoins pondérées par les valeurs acquises, les codes, les règles. Dans la course effrénée au partage de photos dictée par le culte de l'instantané (Dagnaud, 2011), une perte de vigilance de la part des adolescents risquerait de compromettre leur réputation ou celles des personnes identifiées.

## 5. Construction théorique

Notre cadre théorique s'articule autour des deux dimensions de notre problématique : les pratiques adolescentes de publication et de partage de photos sur les réseaux sociaux et la construction de l'autonomie.

Ce cadre constitue un socle de référence pour la définition des sous dimensions et des indicateurs permettant de les renseigner. Les concepts explorés ont guidé l'élaboration de notre corpus d'analyse, grille de référence à partir de laquelle nous avons développé nos deux outils d'enquêtes : la grille d'observation des réseaux sociaux et le questionnaire administré à 250 adolescents. Il s'agit dans un premier temps, de circonscrire la dimension des réseaux sociaux, pour définir les particularités des fonctionnalités, des activités et des espaces de partage.

Dans un deuxième temps, nous développons la dimension de l'autonomie. Notre objectif étant de rechercher au niveau de chacun des domaines identifiés, les processus psycho affectifs, sociaux et cognitifs mis en jeu par les principaux usages en lien avec les activités de publication et de partage de photos.

### 5.1. Réseaux sociaux et activités de publication de photos

En vue d'étudier les processus mis en jeu lors des pratiques adolescentes en réseau, nous avons cherché à identifier les outils, types d'activités et réseaux sociaux liés à la publication et au partage. Notre choix prend appui sur la classification des réseaux sociaux établie par Kietzmann et al. (2011) et sur celle proposée par Kaplan et Haenlein (2010).

D'après Kietzmann et al. (2011), les outils de partage seraient associés à des interactions variées en lien avec différentes fonctionnalités. Leur classification repose sur l'analyse des interactions déployées sur les réseaux sociaux à partir de trois pôles, ceux des outils, des usagers et des usages. Cette analyse leur a permis d'identifier sept fonctionnalités structurant la communication. Pour notre recherche, nous retenons cinq domaines de la communication en réseau en lien avec la publication des photos : le partage, les discussions, la réputation, l'identité, les relations.

A partir de l'étude de ces sept fonctionnalités structurantes de la communication, Kietzmann et al. (ibid) ont ensuite classé les médias sociaux selon trois degrés de granularité représentant l'importance accordée à chacune de ces fonctionnalités. Cette classification a guidé partiellement le choix des réseaux sociaux que nous avons décidé d'observer dans le cadre de notre recherche. Dans leur classification, les auteurs confèrent en premier lieu à Facebook, la fonctionnalité des relations interpersonnelles. Celle-ci est suivie à égale importance par l'identité, les discussions, la réputation et la présence. Quant au partage, celui-ci est classé en dernier. Cette granularité a suscité certaines interrogations. En effet, l'activité de publication de photos étant très répandue sur Facebook, le partage ne semblerait pas être le seul l'objectif poursuivi à travers cette activité. La diffusion massive de photos serait associée à d'autres domaines de communication en réseau identifiés par Kietzmann et al. (ibid) : l'identité, les relations, la réputation.

Les auteurs présentent ces fonctionnalités comme étant celles se rapportant aux moyens mis en œuvre par les utilisateurs pour publier, échanger, distribuer et recevoir des contenus. Selon eux, les activités de publication et de partage ne se limitent pas à la mise en ligne et à la diffusion des contenus. Celles-ci représentent un enjeu crucial au niveau des relations et des échanges qui se tissent entre les individus. Les interactions déclenchées par ces activités font appel à différents outils permettant aux utilisateurs de commenter les contenus partagés, de les valider, de les valoriser, de les critiquer etc. Concernant plus précisément les photos personnelles, la personne représentée pourrait par exemple être identifiée par le biais d'un hyperlien inséré sur l'image, lié au profil de la personne en question. En outre, le lieu de la prise de vue pourrait être indiqué grâce aux fonctionnalités de géolocalisation. Néanmoins, les personnes identifiées contrôlent la visibilité de ces informations et peuvent les supprimer à tout moment ou en restreindre l'accès.

## 5.2. L'autonomie des adolescents

Pour circonscrire la dimension de l'autonomie nous avons fait le choix d'une approche psychosociale développée par Greenberger (1982 ; 1984) et reprise par Deslandes (2005 ; 2007) qui renvoie à un ensemble d'attitudes, de prédispositions et de comportements qui influent non seulement sur les apprentissages en classe mais également sur la conduite des individus dans les apprentissages reliés à la vie quotidienne.

Les auteurs définissent trois dimensions de l'autonomie : personnelle, affective et sociale. Nous avons adapté leur modèle de la maturité psychosociale (Deslandes ; 2008 ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Greenberger, 1982) à notre recherche en développant l'approche sociocognitive issue du modèle de la pédagogie de la participation et de l'autonomie proposé par Gravel et Vienneau (2002). Nous présentons notre modèle dans le tableau 1 ci-dessous. L'autonomie personnelle est liée aux concepts de l'estime de soi et de l'identité (Bandura, 1997 ; Erikson, 1972 ; Harter, 1988 ; Kunmen et Bosma, 2006 ; Lehalle, 1995). Celle-ci met en jeu des compétences individuelles. L'autonomie affective renvoie aux concepts de l'indépendance et de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000 ; Larivey, 2001) et fait appel aux compétences interpersonnelles. L'autonomie sociale est en rapport avec les habiletés sociales et métacognitives et la responsabilité (Tajfel et Turner, 1986).

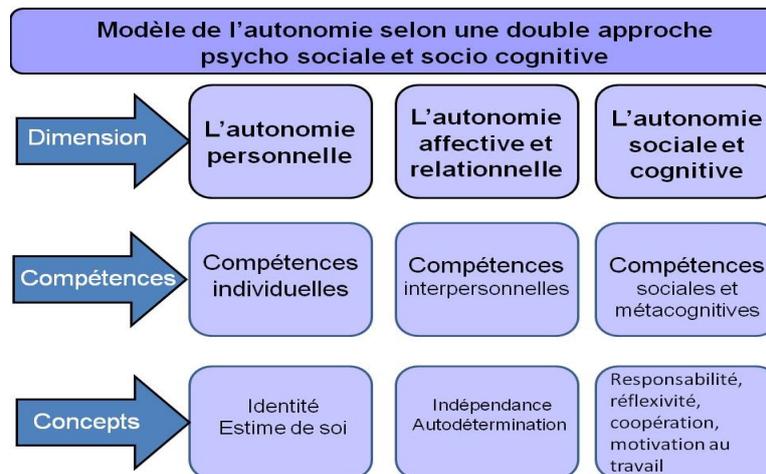


Figure 1. Modèle théorique de l'autonomie<sup>1</sup>

## 5.3. Enjeux des pratiques de publication de photos sur les réseaux sociaux

Nous nous intéressons aux problématiques liées à l'exploration identitaire exercée sur les réseaux sociaux au sein du groupe de pairs. Nous éclairons les enjeux du choix de l'(des) identité(s) numérique(s) favorisant un clivage générationnel et menant en outre à la définition des sphères privées et publiques. Nous soulevons finalement la question de la responsabilité des adolescents quant au respect du droit à la vie privée et à l'image.

<sup>1</sup> inspiré du modèle de la maturité psychosociale (Deslandes, 2008 ; Deslandes, Potvin 1998; Greenberger,1982 ) et du modèle de la pédagogie de la participation et de l'autonomie de Gravel et Vienneau (2002)

### 5.3.1. L'exploration identitaire au sein du groupe de pairs

Pour les adolescents en phase de construction identitaire, les réseaux sociaux se présentent comme un nouveau champ d'exploration personnelle et sociale qui se déploie dans un espace générationnel (Stenger & Coutant, 2011). Plus vaste que leur univers réel, le monde virtuel leur ouvre de nouveaux horizons, leur permettant notamment d'entrer en contact avec des personnes ayant les mêmes centres d'intérêts (Metton, 2004). Cherchant à se confronter au regard de personnes extérieures au cercle familial, ceux-ci éprouvent le besoin de s'entourer de pairs, de se sentir soutenus et de se trouver une place dans un groupe d'amis.

Avec le développement de ces nouveaux modes relationnels, les réseaux sociaux et notamment Facebook auraient opérés selon Casilli (2010), une mutation vers l'avènement de "nouvelles sociabilités". Facebook se révèle toutefois être le support de liens faibles plutôt que forts en raison du nombre important d'amis, terme qui renvoie à une grande diversité de relations (Boyd, 2007). Il en résulte que cette sociabilité numérique n'est que partiellement l'image des sociabilités physiques (Denouël et Granjon, 2011).

Boyd (2008), initiateur de la notion de "friending", démontre à travers une étude portant sur la construction identitaire des adolescents sur les réseaux sociaux, que l'amitié numérique demeure une relation humaine qui contrairement à l'amitié classique, se révèle souvent intéressée. La proximité émotionnelle, voire même sociale, n'est plus alors déterminante et les relations sont plus stables car nécessitant une moindre implication (Casilli, 2010). A cet effet, Cardon (2011) fait remarquer que l'hybridation des différents types de réseaux sociaux rend possible les liens simultanés avec de "vrais" amis et des amis "utiles et intéressants" favorisant ainsi une "exploration curieuse" du monde.

### 5.3.2. La construction de l'identité numérique : identité civile, identité écran

L'inscription identitaire détermine en partie ces nouvelles formes de relations. Pour exister, communiquer et interagir, l'adolescent doit s'investir dans la création d'une ou de plusieurs identité(s) dite(s) « numérique(s) ». D'après François Perea (2010), même si les personnes ne se rencontrent pas physiquement sur les réseaux sociaux, celles-ci se rendent présentes, se créent ou se recréent sur la toile virtuelle à travers leur(s) identité(s) numérique(s).

L'inscription identitaire peut prendre deux formes : l'identité civile et l'identité écran. L'identité civile correspond à celle que l'adolescent utilise dans la vie réelle. Celle-ci participe du prolongement des relations préexistantes dans le monde physique, ce qui est très fréquent dans le cas des adolescents qui entretiennent des relations fortes avec leurs amis et cherchent à maintenir le contact avec eux (Metton, 2004). Certains sites, comme Facebook, LinkedIn, Copains d'avant, qui contribuent à l'exposition et la promotion de soi, sont créés autour de l'identité civile. L'identité écran est celle que l'adolescent fabrique pour se faire connaître autrement dans le monde virtuel. Il se crée une ou plusieurs identités, en utilisant un pseudonyme qui sert à masquer ou à occulter son identité véritable (Martin, 2006).

### 5.3.3. Dévoiler son intimité sur la place publique : quelles limites ?

Par leurs pratiques de publication de photos personnelles (de soi, de ses amis, des membres de la famille), les adolescents s'exposent sur la place publique cherchant à valoriser leur identité connue dans la vie réelle (Cardon, 2011). Ces pratiques soulèvent la question des limites entre sphère privée et sphère publique. En exhibant leurs photos, les adolescents véhiculent d'une façon souvent implicite, diverses informations levant le voile sur leur vie personnelle et sur celles d'autres personnes. Selon Anne Barrère (2010) les adolescents sont amenés à calibrer la façon dont ils dévoilent une part authentique d'eux-mêmes, en fonction des personnes et des contextes. C'est ainsi qu'ils se plongent dans « des jeux de métamorphoses d'exhibition et de cache-cache permanents qui enrichissent les mises en scènes et les questions autour de la vérité de soi » (Barrère, 2011, p. 137). Sous couvert d'une volonté d'authenticité, l'adolescent dévoile alors dans l'espace public une part de son intimité, tout en se prêtant à un jeu de cache-cache où subtilement, il va parfois montrer le faux pour protéger le vrai (Dubet et Martucelli, 1996). Ne pas s'exposer entièrement laisse entendre que la pratique des réseaux sociaux développe auprès de l'adolescent une marge de conscience lui permettant de se préserver tant bien que mal des interférences liées à ces modes d'échange (Boyd, 2007).

### 5.3.4. Liberté et vie collective sur les réseaux sociaux : quelles responsabilités ?

Ces nouvelles formes d'interactions impliquent un apprentissage de la vie collective sur les réseaux sociaux. L'espace public joue un rôle fondamental au niveau de la construction identitaire de l'adolescent (Goldberg et Birreaux, 1997). Le cercle familial n'étant plus le centre social et affectif de l'adolescent, celui-ci passe beaucoup plus de temps avec ses amis. Son environnement change et s'élargit à d'autres lieux et d'autres cercles. Cette espace de liberté est aussi un terrain favorisant la prise de risque, prédisposition chez l'adolescent émanant en partie d'une forme d'impulsivité le

poussant à assouvir ses besoins dès leur émergence et à repousser toute frustration (Braconnier et Marcelli, 2004)

Entre liberté et contraintes, entre besoin de se confronter au risque et volonté de se conformer, l'adolescent aborde ce monde qui s'ouvre à lui comme terrain d'aventures, de recherche de l'inconnu. Ces nouvelles expériences le confrontent à son esprit de responsabilité qui suppose que l'adolescent agisse en connaissance des règles, des lois et qu'il assume les conséquences de ses actes. Cela implique des prises de décision dans un espace de liberté (Cavalli, Cicchelli & Galland, 2008).

## 6. Méthode

La méthode que nous avons choisi d'appliquer et dont découleront les choix des techniques, est une méthode inductive et statistique qui, selon Aktouf (1987, p.30), « tente de concilier les démarches qualitatives et quantitatives, le rationnel et le sensoriel, le construit et l'observé ».

Nous avons mené deux enquêtes : une observation descriptive des pratiques de partage de photos par les adolescents et un questionnaire administré à 255 adolescents âgés de 12 à 18 ans.

L'observation des réseaux sociaux a constitué un élément central de notre méthodologie, celle-ci étant imbriquée à différentes phases du travail d'enquête. Comme le montre le schéma ci-après (figure 2), elle s'est déroulée en deux temps : dans un premier temps, une étude préalable a permis de compléter le corpus d'indicateurs et variables proposé suite à l'étude de l'état de l'art et de valider notre instrument d'enquête, la grille d'observation. Dans un deuxième temps, l'observation descriptive a accompagné la construction du questionnaire. L'analyse des résultats de cette enquête a donné lieu une triangulation avec les résultats du questionnaire.

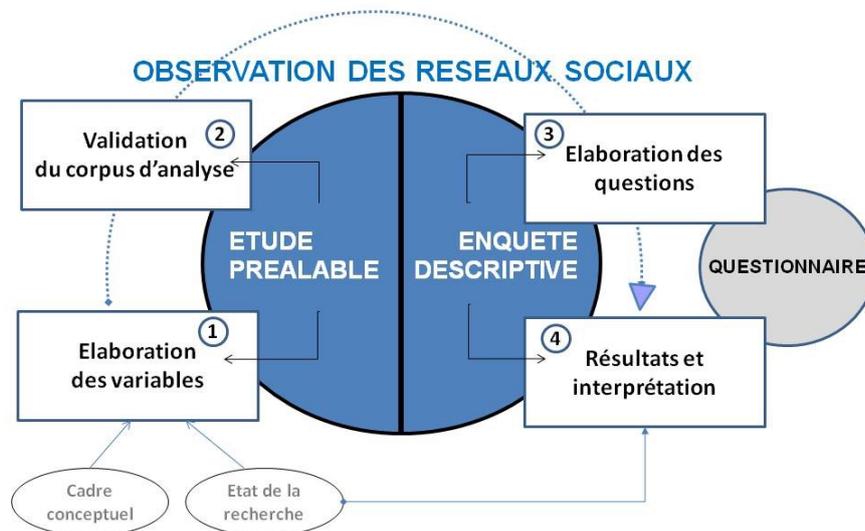


Figure 2. Schéma de la méthodologie d'observation des réseaux sociaux (Bacha, 2013)

### 6.1. L'observation des réseaux sociaux

Notre observation a porté sur trois réseaux sociaux : Facebook, Le Forum des Ados2et Skyrock3 . Ce choix s'est basé sur une pré-enquête conduite en février 2008 auprès de 1000 adolescents scolarisés au Liban, dans les collèges et lycées privés, indiquant que 91% d'entre eux possèdent un compte Facebook. Concernant le forum, notre but était d'explorer des pratiques conduites d'une façon anonyme, dans un espace exclusivement réservé aux adultes. Nous avons finalement choisi d'observer des blogs du fait de la liberté du choix de l'inscription identitaire et de la multiplicité des

<sup>2</sup> [www.forumdesados.net](http://www.forumdesados.net)

<sup>3</sup> <http://fr.skyrock.com/>

pratiques observées. Finalement, la caractérisation des réseaux sociaux établie par Kaplan & Haenlein (2010) suggère un haut degré de présentation et de connaissance de soi véhiculée sur les sites de réseautage social et sur les blogs, ces processus soutenant la construction identitaire.

La phase d'observation s'est déroulée sur six mois. L'analyse descriptive qui consistait à nous appuyer sur les résultats du questionnaire pour décrire le plus largement possible les pratiques observées et de tenter de les interpréter, nous a semblé répondre davantage aux besoins de notre observation qu'une méthode d'analyse des traces qui aurait réduit notre champ d'investigation.

Notre instrument d'enquête est une grille d'observation réalisée suite aux résultats du questionnaire. Cette grille s'appuie sur les mêmes indicateurs définis pour nos deux enquêtes. Son but est de récolter des données qualitatives en complément des données recueillies à travers le questionnaire, pour illustrer, approfondir, valider, et compléter nos résultats.

Nous avons observé des situations naturelles, focalisées (étude de cas) ou simulées (exemple d'intervention anonyme de notre part dans une discussion pour tester la vigilance des adolescents au contact des adultes étrangers). Notre corpus d'analyse porte sur différents types d'observables associés à chaque réseau social, répertoriés dans une grille. A titre d'exemple, l'observable « obsF4 » porte sur les commentaires (à une publication ou un statut) : présence/ absence, importance (nombre), régularité, contenus. Ou encore l'observable « obs F5 » concerne les images publiées dans les albums photos de Facebook. Les données ont été recueillies sous deux formes : retranscription de contenus et copies d'écran illustrant des images et des fonctionnalités utilisées comme par exemple l'onglet « J'aime » sur Facebook. La majorité des données est qualitative comme par exemple les types de sujets abordés, mais certaines données quantitatives ont pu être recueillies, telles que le nombre de discussions par thème sur le forum, le nombre de contacts sur sa liste.

## **6.2. L'enquête par questionnaire**

L'étude préalable des réseaux sociaux nous a préparés à mettre en œuvre l'enquête par questionnaire pour « quantifier le qualitatif » (Aktouf, 1987). Nous avons récolté des données quantitatives (la préférence<sup>4</sup> du choix d'outil pour se mettre en valeur physiquement<sup>5</sup>) et qualitatives (demande d'autorisation avant publication). L'analyse de nos données a reposé sur les méthodes descriptives et sur les inférences statistiques.

Concernant notre échantillonnage, nous avons procédé à deux techniques : l'effet boule de neige et l'échantillonnage auto-sélectionné qui sont toutes les deux des méthodes non probabilistes. Nous avons constitué un échantillon représentatif de 250 adolescents, dont 145 filles et 110 garçons âgés de 12 à 18 ans dont 121 résidant au Liban et 134 en Europe (très majoritairement en France). Nous supposons une homogénéité relative sur le plan socio-culturel et éducatif. En ce qui concerne la répartition en genre et par âge, nous notons une surreprésentation des filles de 12-14 ans et des garçons de 17-18 ans. Indication dont nous avons tenu compte lors de nos analyses inférentielles et plus spécifiquement pour les ANOVA où systématiquement nous avons procédé à test d'homogénéité avant de valider nos résultats. Cette sur représentation a également été analysée au cas par cas, pour tous les tests de Chi<sup>2</sup> qui aboutissent à des résultats significatifs lors du croisement avec l'âge.

Notre questionnaire est composé de 88 questions réparties par rubriques thématiques, correspondant à notre corpus des dimensions, indicateurs et variables. Notre méthodologie d'élaboration des questions a donné lieu à un certain nombre de choix liés à la variable que nous étudions, à la situation invoquée (portant sur un comportement, une attitude, une croyance), au type de question, à la mesure de l'attitude, du comportement, de la croyance (mesure de la norme subjective, cognitive, affective, conative) et au type de données à récolter (qualitatives ou quantitatives)

La démarche que nous avons suivie pour la définition des questions et des modalités de réponses, s'inspire des méthodes de mesure des variables des théories sociales cognitives, ayant pour objet la prédiction de l'intention et du comportement : la théorie de l'action raisonnée (TAR), la théorie du comportement planifié (TCP) et la théorie des comportements interpersonnels (TCP) suggérées par Ajzen & Fishbein (1980) et De Vellis (1991).

Dans un premier temps, nous avons défini les construits en nous basant sur les recommandations de Ajzen & Fishbein (ibid) qui conseillent de définir un comportement selon quatre éléments : l'action, l'objet, le contexte et le temps. Ils préconisent aussi de cibler un comportement personnel et non général. Les comportements que nous avons définis dans notre questionnaire sont basés sur ce principe et ciblent un comportement ou une attitude en lien avec les pratiques de publication de photos sur les réseaux sociaux par les adolescents dans des situations le confrontant à son autonomie personnelle, affective ou sociale.

<sup>4</sup> Classe par ordre de préférence les outils que tu utilises pour te mettre en valeur physiquement

<sup>5</sup> Est-ce que tu demandes l'autorisation à tes amis avant de publier l'une de leurs photos ?

Après avoir défini le choix des situations, nous avons choisi différentes mesures de variables ayant pour objet un comportement, une attitude ou une croyance. La mesure de la norme conative nous a permis d'étudier la présence, l'absence ou la fréquence du comportement. La norme affective de l'attitude a permis de mesurer le sentiment développé par l'adolescent envers un comportement. La mesure de la norme cognitive de l'attitude nous a permis d'éclairer ce que l'adolescent pense du comportement, de ses avantages et de ses inconvénients. Il s'agit de la croyance comportementale. La norme subjective mesure la croyance normative, qui réfère aux personnes de l'entourage de l'adolescent qui approuveraient ou désapprouveraient le comportement. Finalement à travers la mesure du contrôle nous avons évalué la présence de conditions facilitant ou freinant le comportement.

En fonction des différentes mesures des variables, nous avons utilisé quatre types de questions fermées (questions dichotomiques, à choix multiples, à réponses multiples et à réponses multiples hiérarchisées), deux formats d'échelles additives Likert (1932) et le différenciateur d'Osgood (Osgood, Suci et Tannenbaum, 1957). Nous avons également utilisé l'échelle différentielle de Thurstone.

## **7. Résultats croisés des deux enquêtes**

Les résultats sont issus des deux enquêtes. Nous les exposons en trois parties portant respectivement sur l'analyse de l'autonomie personnelle, affective et sociale mise en jeu dans le cadre d'activités de publication et de partage de photos par les adolescents.

### **7.1. L'autonomie personnelle**

Le domaine de l'autonomie personnelle a été exploré à travers la dimension de l'image de soi que nous avons analysée par le biais de trois indicateurs : la perception de son apparence physique (variable « V15 » quantitative, échelle de score de 1 à 10), la perception de la valeur de soi gagnée à travers les sentiments de respect, d'appréciation, de compétence et de réussite (variables qualitatives, « V9 à V12 ») et le choix de différents outils (variable « 87 », QCM ordonné).

Selon l'analyse statistique des résultats du questionnaire, les adolescents s'attribuent en moyenne une note de 7.6/10 sur leur apparence physique telle qu'ils la perçoivent à travers les réseaux sociaux. En outre, parmi neuf fonctionnalités à classer par ordre de préférence, dans le but de se mettre en valeur physiquement, plus de 50% des adolescents choisissent la publication de photos en premier ou deuxième ordre. Finalement, le croisement de « V15 » avec « V9 à V12 » a donné lieu à un test ANOVA. Il s'agissait de comparer les moyennes des différentes modalités des variables qualitatives « V9 à V12 », pour étudier leur effet sur la variable quantitative «V15». Le résultat conclut à un lien entre la tendance à développer une perception positive de son apparence physique et le sentiment de respect et d'appréciation. ( $\text{sig} = 0 < \alpha$  avec  $\alpha = 0.05$ ).

Ces résultats sont étayés par ceux de l'observation descriptive mettant en avant une présence très massive de photos de soi et d'autoportraits où les adolescents sont mis en valeur (vêtements, cadre, pose...). Ils accordent une attention particulière au look, au cadre, à la qualité de la prise de vue et n'hésitent pas à retoucher les photos pour les embellir. Ce phénomène serait plus prégnant auprès des filles qui, selon les résultats d'une analyse quantitative (croisement de la variable « V52 » (nombre de photos) avec la variable « genre »,) diffuseraient plus que le double d'autoportraits que les garçons.

En conclusion, il ressort que les adolescents partageraient des photos de soi et plus particulièrement les autoportraits dans le but de se mettre en valeur physiquement, ce qui contribuerait à développer un sentiment de respect, d'appréciation et de réussite.

### **7.2.L'autonomie affective et relationnelle**

Nous avons abordé la dimension de l'autonomie affective et relationnelle en étudiant dans un premier temps, les types d'échanges développés par les adolescents, et en abordant dans un deuxième temps, l'usage des outils de partage.

Concernant le premier domaine d'analyse, nous avons défini 28 variables liées à 8 indicateurs. Nous prenons pour exemple l'indicateur « A19 » (Avoir des discussions avec ses parents sur les réseaux sociaux). Celui-ci est exploré à travers 4 variables dont la « V25 » (Importance donnée aux membres de sa famille parmi 5 catégories de personnes avec qui il préfère discuter sur les réseaux sociaux).

L'amitié est valorisée sur les réseaux sociaux. Au niveau du questionnaire, une analyse à correspondances multiples (ACP) réalisée avec 6 variables numériques (Q77 à Q82) conclut à une

importance accordée aux relations amicales. L'analyse descriptive des résultats du questionnaire éclairent ces résultats. Le développement des relations amicales apparaît comment étant le premier but poursuivi par les adolescents à travers leurs diverses activités : 87% d'entre eux disent utiliser les réseaux sociaux dans cet objectif. Par ailleurs, 78% des adolescents interrogés ont indiqué « les amis » dans le choix des personnes avec qui ils préfèrent discuter et pour 62% d'entre eux, l'amitié fait partie des sujets les plus abordés (1er et 2ème choix). Cet intérêt pour les relations amicales se reflète également à travers la publication de photos : 84% publient des photos liées à l'amitié contre 40% de photos en lien avec la famille.

Cette tendance à publier massivement des photos liées à l'amitié a été confirmée par l'observation des réseaux sociaux. Sur un autre plan, le sens créatif serait mis au service de l'expression amicale. Les adolescents font véhiculer l'amitié à travers des images symboliques telles que la photo de deux pieds photographiés côte à côte, appartenant à deux filles portant toutes les deux le même modèle de baskets mais de couleurs différentes. Toujours dans le même registre, nous relevons des publications de productions artistiques telles que par exemple des dessins réalisés par des adolescents représentant leurs amis.

Concernant le deuxième domaine d'analyse, portant sur l'usage des outils, nos résultats pointent un clivage entre sphère amicale et familiale exercé par les adolescents par différents moyens. L'analyse des résultats du questionnaire rapportent en effet une tendance des adolescents à utiliser les outils de paramétrage pour délimiter les espaces. 71% des adolescents interrogés affirment donner accès aux photos d'amis à tous leurs contacts sur Facebook, contre 44% quand il s'agit d'adultes. Concernant les mêmes photos, ils sont plus nombreux à accorder un accès public aux photos d'amis qu'aux photos d'adultes. Ce clivage se réalise aussi à travers leurs choix d'outils et de types de réseaux (anonymat, site de réseautage ou site intergénérationnel). La triangulation des résultats du questionnaire avec ceux de l'observation rapportent une perception des adultes par les adolescents comme étant des personnes ressources qu'ils solliciteraient sur des questions délicates et sérieuses le plus souvent dans l'anonymat (exemples des questions portant sur la sexualité) ou en utilisant des outils de discussion privée (85% préfèrent le chat, le mail ou la messagerie pour aborder des questions personnelles). Sur certains réseaux sociaux tels que le « Forum des Ados », qui excluent dans leur politique la présence des adultes, nous notons une absence des parents. Néanmoins, ceux-ci sont assez souvent cités dans les discussions en tant que figure de référence à des normes et des valeurs.

### **7.3.L'autonomie sociale et cognitive**

Le troisième domaine de l'autonomie auquel nous nous sommes intéressés est l'autonomie sociale et cognitive analysée par le spectre de la sociabilité et de la responsabilité.

Nous avons étudié en premier lieu le sentiment développé par les adolescents envers la communauté virtuelle et le sentiment de liberté exprimé envers les espaces de communication.

Notre premier résultat indique que les adolescents développeraient des sentiments assez forts d'immersion (V6), d'appartenance (V7) et d'influence (V9) envers la communauté virtuelle (moyenne de 3.6/5 sur l'échelle de mesure du sentiment envers une communauté virtuelle développée par Ben Yahia (2009)). Ces résultats, croisés avec les variables de l'autonomie personnelle (ANOVA) concluent en outre à un lien significatif ( $\text{sig} = 0 < \alpha$  avec  $\alpha = 0.05$ ) entre le sentiment d'appartenance (variable V6) et la tendance à développer une estime de soi positive (V9 à 12), à accroître sa popularité (V22) et à prendre des initiatives d'entraide (V39).

D'autre part, nous notons au sein de la communauté adolescente virtuelle un fort sentiment de liberté manifesté par 87% des adolescents, alors que 53% d'entre eux ne se sentiraient pas libre de s'exprimer dans la réalité physique. En outre, les activités de partage de photos seraient l'occasion de se soutenir et de se valoriser mutuellement grâce aux commentaires et à l'utilisation des outils de renforcement positifs tels que l'onglet « J'aime » de Facebook. Les résultats du questionnaire rendent compte d'une volonté de s'entraider entre pairs (90% d'entre eux proposent leur aide « V39 »). Nous notons une différence au niveau de cette attitude liée au type d'inscription identitaire. Les adolescents feraient preuve de plus d'authenticité en révélant parfois leurs points négatifs, leurs doutes, leurs fragilités lorsqu'ils communiquent dans l'anonymat, alors que sur les sites faisant appel à l'identité civile, ils auraient tendance à se créer une image valorisante plus conforme à leurs désirs.

L'analyse de la responsabilité mise en jeu par les pratiques de publication a porté sur la gestion des conflits, la protection de sa vie privée et de celle des pairs, le respect des droits à l'image et le rapport réflexif aux pratiques de partage.

Notre premier résultat révèle une tendance à banaliser les propos agressifs ou injurieux reçus publiquement suite à une publication (83% des adolescents n'accordent pas d'importance à cet acte ou ils s'en préoccupent un peu sans se poser de questions). La majorité des adolescents interrogés (69%) affirment ne pas riposter par la violence. Seule une minorité (17%) développerait des sentiments de colère, de peur ou d'incompréhension suite à cet acte et une petite minorité affirme tout

de même penser à se venger physiquement dans la vie réelle (4,3%). Un tiers d'entre eux auraient recours aux modérateurs et au dispositif réglementaire du réseau social pour dénoncer l'acte.

Toujours sur le plan de la responsabilité, un deuxième résultat rapporte une tendance à être moins vigilant concernant le droit à l'image, lorsqu'il s'agit de publier des photos d'amis. Nous avons analysé l'attitude des adolescents face à la demande d'autorisation avant publication des photos à travers 3 questions de type QCM (Q54 à Q56). Leur attitude est variable selon qu'il s'agisse de photos d'amis, de parents ou d'enseignants : 35% d'entre eux ne demandent pas l'autorisation à leurs amis avant publication de leurs photos contre 19% lorsqu'il s'agit de photos des parents et 12% lorsque les photos portent sur leurs enseignants.

Cette tendance au partage non contrôlé de photos personnelles nous a amenés à nous intéresser à la question de la protection de la vie privée. Nos résultats rapportent une tendance à une forme d'exhibitionnisme dont les limites seraient tout de même contrôlées par les adolescents. Notre observation des réseaux sociaux révèle que le mur de Facebook (albums photos) serait le siège d'une double tendance à un affichage de son intimité attisant par ailleurs, un besoin de voyeurisme dont les adolescents ne se cachent pas. Nous avons en effet récolté sur un sujet de discussion du «Forum des Ados», plusieurs témoignages mettant en avant cette forme de curiosité exprimée par les adolescents et qu'ils qualifient eux-mêmes de voyeurisme dans leurs propos : « il y a un peu un côté "voyeur", c'est cool d'être informé des potins de nos copains. » Cela se traduit par le désir de vouloir tout savoir sur ses amis, de fouiller dans leur intimité en observant leurs photos personnelles et d'aller à la chasse aux événements marquants, tels que les séparations, les disputes, les nouvelles relations etc.

Pendant, les adolescents sembleraient faire des choix calculés à travers lesquels ils ne révéleraient que les informations qu'ils souhaiteraient offrir au regard d'autrui. « ... mais je sais ce que je peux dire et ce que je dois éviter, et je sais aussi jongler avec mes listes d'amis pour dire telle chose à certains et pas à d'autres. ». Les adolescents seraient conscients du risque encouru par le partage anarchique de photos de soi « Facebook me connaît mieux que certains de mes potes et ça, c'est flippant... ». Certains avouent ne « rien mettre de vrai ». Ils appréhendent notamment de voir circuler des photos compromettantes, celles prises notamment pendant les soirées entre amis.

Notre dernier résultat se rapporte à l'attitude réflexive développée par le biais de certaines pratiques. Le regroupement entre pairs donnant lieu à des activités collectives amènerait en effet à une forme de réflexivité groupale que nous avons observée à travers des discussions et des débats menés sur les forums, où lesquelles ils se posent des questions sur leurs pratiques groupales, et plus particulièrement sur des questions liées aux risques et à la responsabilité.

## 8. Interprétation

L'ensemble des résultats exposés ci-dessus issus des deux enquêtes, suggère une représentation des réseaux sociaux par les adolescents comme espace de liberté où le sentiment d'appartenance envers la communauté virtuelle des pairs serait assez fort. Conscients des enjeux de ce champ d'action qui leur est offert, ils évoluent entre pairs dans un environnement dont ils connaissent bien les codes de communication et où ils sont en mesure d'avoir une forme de maîtrise de leur activité. Dans ce contexte, leurs pratiques groupales et plus particulièrement le partage de photos, sont essentiellement orientés vers une quête de singularité qui se manifeste à travers trois champs d'action sur les réseaux sociaux : la construction de leur image, la création de leur identité numérique et la délimitation entre sphères parentale/amicale et privée/publique.

### 8.1. Contrôler l'espace de singularisation

Nous avons mis en évidence à travers nos résultats, une ré-appropriation des espaces de partage et de publication par les adolescents. Ils réaménagent certaines règles d'usage, créent leurs codes et établissent des formes d'interactions qui leur sont propres. Une appropriation qui sonne, un peu, comme une revendication d'espace de liberté. « Ici, nous sommes chez nous », semblent-ils vouloir transmettre aux adultes. Ce sentiment de liberté serait lié à une disposition d'esprit caractérisant la nouvelle génération et que le psychiatre et Professeur Jean-Yves Hayez (2007) explique par l'auto-référencement ou en d'autres termes, le sentiment à travers lequel l'adolescent exprime le besoin de penser par lui-même, de définir ses intérêts, ses priorités, ses croyances, ses buts et la façon dont il a envie de diriger sa vie.

Outre le sentiment de la liberté d'expression ressenti sur les réseaux sociaux, les adolescents de cette génération ont acquis une « culture numérique » les dotant d'une certaine maîtrise de la communication en réseau, les mettant souvent en position de supériorité par rapport aux adultes (Lelong, 2002 ; Metton, 2002). Regroupés entre individus du même âge ayant les mêmes types de besoins, ils tentent de configurer leurs espaces à leur guise pour réaliser des expériences et s'autonomiser. Dans ce cadre, l'amitié renvoyant à l'entraide, au soutien mutuel et aux centres d'intérêt communs, devient un enjeu collectif crucial pouvant contribuer à l'accomplissement des objectifs individuels et à l'épanouissement personnel.

Cette capacité à devenir acteur de sa vie, à agir en faisant des choix et en prenant des décisions en dehors de toute influence externe, illustre le concept de l'autodétermination lié selon l'approche sociocognitive à l'autonomie sociale (Sands et Wehmeyer, 1996). En l'absence de règles bien définies, libérés de la surveillance de l'adulte, les adolescents auraient conscience de la nécessité de maintenir une certaine vigilance dans ces espaces où le risque de perdre tout contrôle n'est pas négligeable. En effet, selon Deci et Ryan (1985), le sentiment de contrôle fait accroître la confiance en soi et en ses potentialités, ce qui amènerait l'adolescent à prendre des risques calculés pour atteindre ses objectifs.

### **8.2. Singularité et contrôle de son image**

L'un des premiers domaines où s'exerce ce contrôle est l'image de soi véhiculée à travers les usages de partage et de publication de photos personnelles. Ces activités déclenchant des interactions variées, soutiendraient leur besoin de confiance et de valorisation.

Sur ces espaces de partage, les adolescents fabriquent une image plus conforme à leurs désirs et la mettent en scène. Cette « auto-fiction » est analysée par Michael Stora (2005), comme soutenant « un désir d'apparaître comme on aime, aimerait apparaître ». A travers leur vitrine iconique, les adolescents se mettent à l'épreuve de vaincre leur manque de confiance, les doutes qui les submergent, les complexes qui les hantent.

Ce phénomène ne pourrait s'opérer en-dehors d'une communauté de pairs au sein de laquelle chacun peut œuvrer pour promouvoir son image, la valoriser et la tester en la confrontant au regard de personnes ayant des besoins d'affirmation de soi identiques, et susceptibles de lui procurer les retours attendus. Le clivage des espaces générationnels constitue à ce niveau un enjeu qui correspond à leur quête d'indépendance. Les adolescents étant en mesure de tirer eux-mêmes les ficelles, ceux-ci calibrent la communication parentale pour réguler la distance relationnelle parents/ado qui correspond à leur besoin de distanciation des parents.

Notre enquête démontre pourtant que les parents ne seraient pas complètement absents du schéma communicationnel déployé par les adolescents sur les réseaux sociaux. Malgré les apparences, tout tend à croire que les parents s'inviteraient discrètement dans la vie virtuelle des adolescents dans une forme de consensus d'une part et d'autre tendant à préserver l'intimité du territoire amical. Une présence parentale admise et parfois voulue par les adolescents, à condition qu'elle ne devienne pas envahissante. Cette présence est plus marquée auprès des plus jeunes (12-14 ans). Au fur et à mesure qu'ils grandissent, leurs échanges virtuels avec les parents s'affaiblissent au profit de la communication entre pairs qui s'intensifie.

S'étant construit un monde restreint, plus sécurisant, formé presque exclusivement d'individus du même âge, les adolescents cherchent alors à se singulariser en jonglant entre conformisme au groupe et affichage de leur singularité. Paradoxalement, les adolescents ont besoin du groupe pour se démarquer et s'individualiser (Dubet, 1994). Devenant « auteurs de leur propre représentation de soi » (Gunthert, 2012b), les adolescents bâtissent au fur et à mesure leur propre bibliothèque iconique qui constitue « une matrice de comparaison sur les goûts, les pratiques, les styles » (Barrère, 2011) à travers laquelle ils juxtaposent leurs ressemblances et leurs différences. S'engage alors une quête collective de recherche de singularité, chacun œuvrant à se différencier par la démarcation, l'authenticité, la créativité, la performance, l'imitation ou encore la compétition. Selon Anne (ibid), la relation aux autres est au cœur de cette recherche d'équilibre entre singularité et sociabilité juvénile et comporte un paradoxe entre la volonté de se différencier et celle d'être accepté par le groupe.

### **8.3. Singularité et responsabilité**

Les situations de communication déclenchées par le besoin de se forger une autonomie personnelle et relationnelle nourrissent les expériences quotidiennes par de nouvelles formes d'interactions, plus complexes, plus riches, mettant en lien « individus, objets, idées » (Baude, 2012). Ces nouvelles potentialités leur donnent les moyens non seulement de partager un espace commun, mais celui d'agir en commun. Aussi virtuel soit-il, il ne s'agit ni plus ni moins que d'un espace réel, dans lequel de nombreux événements ont lieu et où se joue une part de leur existence (Ibid).

Aucune action en ligne n'est anodine, celle-ci ayant généralement une conséquence individuelle, communautaire et plus largement sociale. Cette implication est accentuée par le fonctionnement réticulaire qui confère un rôle essentiel aux communautés et aux relations interpersonnelles, par l'instantanéité de la publication qui limite les possibilités de modifications, par la traçabilité de ces publications et par leur aspect quasiment immuable.

Cela implique de la part des adolescents une orchestration des activités dont ils doivent mesurer les enjeux individuels, relationnels et sociaux. Ces pratiques groupales vont mettre à contribution leur sens de la responsabilité qui sera confronté aux questions de la gestion de l'identité numérique, de la réputation, de la vie privée, de la participation et de l'auto protection.

#### **8.4. Singularité et rivalités**

En veillant à briller dans le groupe, à s'imposer à travers leur apparence et à cultiver sur la scène publique une image valorisante, les adolescents s'engagent dans une quête de popularité qui s'acquiert par la reconnaissance des pairs. Le soi étant légitimé par le regard d'autrui, tout nouvel inscrit devra se lancer à la recherche « d'amis » afin d'asseoir sa renommée. Il devient aussi nécessaire d'être vu pour exister (Auray, 2014). Dans leur course effrénée à la notoriété, les adolescents se livrent à une forme de compétition et de concurrence. A cet effet, le récent ouvrage de l'ancien Ministre de l'éducation, Vincent Peillon (2013), fait état d'un système éducatif qui entretient la compétition. Ce culte de la performance évoqué par Ehrenberg (1991), serait entretenu par un système scolaire qui n'encouragerait pas assez les élèves à exprimer leurs difficultés, les expliciter, les verbaliser.

Des rivalités pourraient alors se créer, générant des attitudes plus ou moins agressives, irrespectueuses, provocatrices de la part de certains membres (Hayez, 2007). Il ressort d'après les résultats de l'enquête une forme de banalisation des propos injurieux reçus collectivement. Ces messages malveillants exposés sur la devanture d'un espace collectif seraient dilués dans la masse et perçus par la personne concernée avec une forme de recul qui lui permettrait de relativiser le propos et de ne pas se sentir personnellement visé, les pairs représentant un tiers participatif et protecteur.

#### **8.5. La protection de la vie privée, une singularité maîtrisée**

Sur le plan de la gestion de son intimité, notre étude indique une tendance à une forme d'exhibitionnisme manifesté à travers la publication massive de photos de soi, qui n'échapperait pas pour autant au contrôle des adolescents. Cette exposition de soi constituerait selon Boyd (2007) une médiation vers l'âge adulte, aidant les adolescents à définir les limites entre espace public et privé. Des études avaient déjà souligné cette attitude, indiquant que les adolescents ne seraient pas irresponsables quant à l'exhibition de leur image : ils en contrôlèrent le contenu en privilégiant les côtés festifs ou tristes (Aguiton et al. 2009). Tisseron (2011c) explique cette dualité entre leur désir d'intimité et celui de se montrer par le concept d'extimité qu'il définit comme étant le "processus par lequel des fragments du moi intime sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés". L'extimité revient donc à voir et être vu pour exister. Cette double dimension exhibitionniste et narcissique participe pleinement selon Denouël et Granjon (2011), à la construction (voire à la déconstruction) de l'identité personnelle.

Cela pose plus largement la question de la protection de la vie privée. Au regard de nos résultats, les adolescents marqueraient une volonté de se montrer plus attentifs vis-à-vis des adultes quant à la publication d'informations ou de photos personnelles et d'appliquer au contraire un certain laxisme avec leurs amis. Par ces pratiques de publications anarchiques de photos sous couvert d'un consentement implicite des amis, les adolescents seraient entraînés de transgresser la loi sans en avoir vraiment conscience. En effet, sur le plan légal, le partage de photos prises dans un lieu privé, sans l'accord de la personne concernée est passible d'une amende et d'un an d'emprisonnement (article 226-1 du Code pénal français, cité par Graziani, 2012). Mais c'est cette même transgression qui, selon Le Breton (2010), va leur permettre de se poser progressivement des limites et de dessiner les contours de cette forme de liberté dont ils jouissent sur les réseaux sociaux. Néanmoins la vigilance manifestée envers les adultes révèle une conscience des enjeux de la publication des données personnelles.

Ces libertés prises par les adolescents seraient en outre une illustration de leur volonté de marquer leur territoire en se fixant leurs propres règles lorsqu'ils sont regroupés entre pairs. Cette attitude s'inscrit dans la tendance sociétale rapportée par Manach (2010a) qui reflète un paradoxe dans l'attitude des internautes qui partagent et publient de plus en plus dans les espaces publics en développant dans le même temps, des craintes liées aux conséquences de la perte de contrôle de leur vie privée. Dans le même sens, Danah Boyd (2007) avance que la vie privée aurait toujours autant de valeur aux yeux des adolescents qui n'auraient pas envie de partager tout avec tout le monde. Ayant compris que "la vie privée n'est pas une technologie binaire que l'on peut allumer ou éteindre" ceux-ci auraient peur de perdre le contrôle sur la protection de leur vie privée.

#### **8.6. La singularité, un processus réflexif**

Notre observation des réseaux sociaux reflète une tendance à développer un rapport réflexif à aux pratiques de partage et à la construction d'une « autocritique réflexive permanente » (Barrère, 2011, p.159). Ces activités donnant lieu à une mise en scène de soi et de ses amis, encourageraient une prise de recul sur l'expérience vécue dans la réalité physique. Les adolescents s'observent à travers

des photos chargées en émotion, dans des moments valorisants, tels que les célébrations de diplômés ou au contraire, dans des moments moins gratifiants qui pourraient les questionner. Les forums de discussion sont aussi des espaces d'interrogation sur soi et sur les pratiques collectives de communication en réseau. Sous couvert d'une identité écran, ils se libèrent du contrôle qu'ils cherchent constamment à exercer sur leur image et abordent certains sujets avec plus de spontanéité.

## 9. Conclusions

Qu'est-ce que s'éduquer ? Ou bien encore, comment s'autonomiser ? si on considère que c'est l'une des composantes de la maîtrise de ce que l'on fait dans un contexte social, ce qui fonde que l'on est éduqué. L'évolution de la société impliquant les technologies, les besoins d'autonomie, ne peuvent qu'en être impactés. Quelles manifestations tangibles peuvent en rendre compte ? Notre recherche tend à montrer que le partage de photos personnelles sur les réseaux sociaux s'avère être une activité soutenant le processus de singularisation des adolescents. Orientés vers ce but ceux-ci s'approprient les fonctionnalités de publication en orchestrant les règles d'échange de manière à favoriser un cadre relationnel susceptible de répondre à leur besoin d'indépendance. Ayant développé une certaine maîtrise des usages des réseaux sociaux, ils prennent avantage de la liberté dont ils jouissent sur ces espaces où les adultes peinent à exercer un contrôle, pour réguler la distance adulte/adolescent.

Les pratiques de partage de photos personnelles éclairent en ce sens de nouvelles formes de développement du « Soi » s'exerçant en marge de l'éducation formelle qui aurait pourtant un rôle crucial à jouer dans l'accompagnement de ce processus (Bruner, 1996, p. 53). Les espaces de partage de photos sont dans ce contexte un lieu de médiation entre soi et son reflet. Reflet porteur des représentations des autres. A travers leurs photos « communicantes », les adolescents se voient « dans le monde ».

En se créant des espaces permettant une plus grande liberté d'expression, les adolescents sembleraient vouloir se défaire du poids de l'injonction sociétale à se conformer aux attentes des adultes. Confrontés à des institutions balancées entre volonté de standardisation et d'individualisation, les adolescents tendent en effet à se conformer ou à se différencier du modèle parental et scolaire pour atteindre une forme de singularité (Barrère, 2011, p.137).

Pour autant, notre étude démontre que le monde des adultes n'en serait pas exclu mais assujéti à une forme de contrôle exercé à travers une redéfinition des sphères : amicale, familiale, scolaire, etc. Une éventuelle rupture avec les adultes semble d'autant plus difficile à envisager de la part des adolescents que leurs activités en ligne sont fortement ancrées dans la réalité physique. Ces pratiques nourrissent leurs expériences quotidiennes par des formes d'interactions, plus complexes, plus riches (Baude, 2012). Ces nouvelles potentialités leur donnent les moyens de partager un espace et d'agir en commun. Aussi virtuel soit-il, il ne s'agit ni moins ni plus que d'un espace réel où se joue une part de leur existence.

Comment dans ce contexte, l'adulte, parent ou enseignant, pourrait-il accompagner leur besoin d'épanouissement et de réalisation de soi ? L'éducation scolaire semblerait occulter ces nouvelles formes d'usages déployés dans des espaces qui échapperaient au contrôle des enseignants et à laquelle ils associent le plus souvent, la seule fonction de loisirs. De récents travaux de Fluckiger (2007) rapportent à cet effet un fossé constaté entre les usages scolaires prescrits et les usages informels (p.392). Les adolescents, n'ayant pas encore pleinement acquis la culture ni la maîtrise de ce potentiel sur le plan de la vie privée, de la gouvernance et de l'assistance collective, gagneraient sans doute à être soutenus par une politique éducative considérant aussi leurs nouveaux modes de communication.

## Références bibliographiques

- Aguiton et al. (2009). Does showing off help to make friends? Experimenting a sociological game on self-exhibition and social networks. *International conference on Weblog and social media. San José.*
- Ajzen, I., et Fisbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior.* Prentice Hall (NY): Englewood Cliffs.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique.* Montréal: PUQ.
- Auray, N. (2014). Le corps et la présence à distance in *Technocorps. La sociologie du corps à l'épreuve des nouvelles technologies, éd. François Bourin.*
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York : Freeman.

- Barrere, A. (2011). L'éducation buissonnière: Quand les adolescents se forment par eux-mêmes. Paris: Armand Colin
- Barrere, A. (2010) Cultures juvéniles : diversité des références ou conformisme ?, in Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/aquatias.pdf>, Paris.
- Baude, B. (2012). Internet changer l'espace, changer la société. Limoges: FYP.
- Ben Yahia, I. (2009). Proposition d'une échelle de mesure du sentiment envers une communauté virtuelle . *Communications of the IBIMA*, 10, 24-31.
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale (2006-a) BO n° 29 du 20 juillet 2006, chapitre 7
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale (2006-b) BO n°29, Arrêté du 14 juin 2006
- Boyd, D. et Ellison, N.B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230
- Braconnier, A. et Marcelli, D. (2004). Adolescence et psychopathologie. Paris: Masson.
- Braconnier, A. (2007). Pages Fin. In *L'adolescence aujourd'hui. ERES*.
- Brazelon, T.B. (2009). La naissance d'une famille. Paris: Points.
- Bruner, J. (1996). L'éducation, entrée dans la culture. Paris: Retz.
- Cardon, D. (2011). Réseaux sociaux de l'internet. *Communications*, 88, 141-148.
- Casilli, A. (2010). Les liaisons numériques, Vers une nouvelle sociabilité ? Paris: Le Seuil.
- Cathelat, B., Foglio, M., Patino, B., & Tisseron, S. (2012). Les effets sociétaux de la révolution numérique (No. Rapport d'information n°784). Paris: Sénat. Consulté à l'adresse [http://www.senat.fr/rap/r11-784/r11-784\\_mono.html](http://www.senat.fr/rap/r11-784/r11-784_mono.html)
- Cavalli, A. Cicchelli, V. & Galland, O. (dir.). (2008). Deux pays, deux jeunessees ? La condition juvénile en France et en Italie. Le sens social. PUR.
- CIDE (1989). Assemblée Générales des Nations Unies.
- Claes, M. (1995). L'Expérience adolescente. Bruxelles: P. Mardaga.
- Conseil de l'Europe. (2010). Manuel de maîtrise de l'Internet. Un guide pour les parents, les enseignants et les jeunes [en ligne].
- Dagnaud, M. (2011). *Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press. New York.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Denouël, J. & Granjon, F. dir., (2011). Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages. Collection Sciences Sociales, Presses des Mines, Paris.
- Deslandes, R. & Potvin, P. (1998). Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents. *Nouvelles CEQ, mars-avril*, 15-18.
- Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, 35(2), 156-172. doi:DOI: 10.7202/029485ar
- De Vellis, R.F. (1991). Scale Development: Theory and Applications. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Donoso, V. (2011). Results of the Assessment of the Implementation of the Safer Social Networking Principles for the EU: By request of the European Commission under the Safer Internet Program.
- Dubet, (1994). Sociologie de l'expérience. Paris: Seuil.
- Dubet, & Martucelli, (1996). A l'école. Paris: Seuil.
- Educaunet2 (2002). Rapport final, A European program to develop critical awareness of Internet risks through Media Education. Commission européenne. Consulté à l'adresse [www.educaunet.org](http://www.educaunet.org)
- Ehrenberg, A. (1991). Le culte de la performance. Paris: Calmann-Lévy.
- Erikson, E. (1972). Adolescence et crise, la quête de l'identité. Paris: Champs Flammarion.
- Flyod, & Parks, (1996). Making Friends in Cyberspace. *Journal of Computer-Mediatised Communication*, Kory Floyd, University of Arizona, 1(4).

- Fluckiger, C. (2007). *Appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, École normale supérieure de Cachan.
- Freud, A. (1968). *Le Normal et le Pathologique chez l'enfant*. Paris: Gallimard.
- Goldberg, F. & Birreaux, A. (1997). La rue une métamorphose de l'espace psychique. *Informations sociales*.
- Gravel, H. & Vienneau, R. (2002). Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. *Éducation et francophonie*, XXX(2). Consulté à l'adresse <http://www.acelf.ca/revue/index.html>
- Graziani, L. (2012). Les enfants et internet. La participation des jeunes à travers les réseaux sociaux. *Journal du droit des jeunes*, 7(317), 36-45. doi:10.3917/dj.317.0036
- Green, A. (1984). *Le langage dans la psychanalyse* in Langages. Paris: Les Belles Lettres.
- Greenberger, E. (1982). Education and the acquisition of psychosocial maturity. *McClelland D. (Ed.), The Development of Social Maturity. 155-189*. Irvington, New York.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity. *P.Karoly and J.J Steffen (Eds) Adolescent Behavior Disorder: Foundations and contemporary Concerns*. Lexington.
- Gunthert, A. (2012B, Juillet). La révolution de la photographie vient de la conversation. *L'Atelier des icônes Le carnet de recherche d'André Gunthert*. Consulté à l'adresse <http://culturevisuelle.org/icones/2456>
- Hargrave Milwood, A. (2009). Protéger les enfants contre les contenus préjudiciables [en ligne] (p. 16). Conseil de l'Europe.
- Harter, S. (1988). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A lifespan perspective. In R.J. Strenberg and T. Kolligian (Eds) *Competence considered. Yale University, 69-97. New Haven, CT*.
- Hayez, J.-Y. (2007). *La destructivité chez l'enfant et l'adolescent : clinique et accompagnement*. Paris: Dunod, 2e édition.
- Kaplan, & Haenlein's, M. (2010). Users of the world, unite! *The challenges and opportunities of social media. Business Horizons, 53(1), 59-68. doi:10.1016/j.bushor.2009.09.003*.
- Kauffman, J. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.
- Kietzmann, J.H., Herkmens, K. McCarthy Ian, P. & Silvestre, B.S. (2011). Social media? Get serious! *Understanding the functional building blocks of social media. Business Horizons. 54(3), 241-251*.
- Kunmen, S. E. et Bosma, H. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique (traduit par F. Bariaud). *Revue.org, 35(2)*. Consulté à l'adresse <http://osp.revue.org/index1061.html>
- Lardellier, P. (2006). Le pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados, Fayard.
- Larivey, M. (2001). Transfert et conquête de l'autonomie. *La lettre du psy, 5,2* [en ligne]
- Le Breton, D. (2007). *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*. Paris: Editions Métailés.
- Le Breton, D. (2010). Jeunesse. In D. Le Breton et Marcelli.D., *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse* (pp.466-471). Paris: PUF.
- Le Coadic, R. (2006). L'autonomie, illusion ou projet de société ? *Cahiers internationaux de sociologie, volume CXXI, juillet-décembre, pp. 317-340*.
- Lehalle, . (1995). *Psychologie des adolescents, (4ème édition.)*. Paris: PUF.
- Lelong, B. (2002). Savoir-faire technique et lien social. L'apprentissage d'internet comme incorporation et autonomisation La régularité. In Chauviré C. et Ogien A. (Eds), *La régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action, 13, pp. 265-292. Raisons Pratiques*.
- Likert, R.(1932), A Technique for the Measurement of Attitudes, *Archives of psychology, Université de Virginie, n°140*.
- Manach, J.-M. (2010a). Dans le futur, chacun aura droit à son quart d'heure d'anonymat. *Internetactu.net*. [en ligne]
- Manach, J.-M. (2010b). Vers une vie privée en réseau. *InternetActu.net*. [en ligne] Consulté le 3/10/2014, à l'adresse: [internetactu/2010/03/18/vers-une-vie-privee-en-reseau/](http://internetactu/2010/03/18/vers-une-vie-privee-en-reseau/)
- Martin, O. (2004). L'internet des 10-20 ans, une ressource pour une communication autonome. *La découverte, Réseaux, 22 (123), 25-58*.
- Martin, M. (2006), *Le pseudonyme sur internet ; une nomination située au carrefour de l'anonymat et de la sphère privée*, Paris, éd. L'Harmattan, coll. Langue & parole.

- Metton, C. (2002). Internet dans la famille : pratiques des préadolescents et dynamiques familiales. Mémoire de DEA en sociologie. EHESS.
- Metton, C. (2004). Devenir grand : Le rôle des dispositifs de communication mobiles dans la sociabilité des collégiens . Le rôle des technologies de la communication dans la socialisation des collégiens. Thèse de Doctorat en sociologie. EHESS.
- Metton, C. (2009). Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN ? ». Paris: L'Harmattan.
- Oblinger, D. et Oblinger, J. (s. d.). Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. Educause. Consulté à l'adresse <http://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation/it-age-or-it-first-steps-toward-understanding-net-generation>
- OCDE. (2013). Les compétences recherchées au XXIème siècle In Perspectives de l'OCDE sur les compétences : premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes, Editions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-5-fr>
- Osgood, C. E., Suci, G. J. et Tannenbaum, P. H. (1957). The measurement of meaning. Urbana: University of Illinois Press.
- Peillon, V. (2013) Refondons l'école pour l'avenir de nos enfants, édition du Seuil.
- Perea, F. (2010). L'identité numérique : de la cité à l'écran. *Quelques aspects de la représentation de soi dans l'espace numérique. Les enjeux de l'information et de la communication*, (1), 144-159.
- Pew Internet Parent (2012) « Teen, social media and privacy » , Teen Privacy Survey, July 26-Septembre 30, 2012. n=802 adolescents âgés=12-17. en ligne : <http://www.pewinternet.org/2013/05/21/teens-social-media-and-privacy/>
- Pharabod, A.-S. (2004). Territoires et seuils de l'intimité familiale. *Réseaux*, 1(123), 85-117. doi:10.3917/res.123.0085
- Sands, D. J. et Wehmeyer, M. et (1996A). Self-determination as un educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities?. In D.J. Sands et Wehmeyer M.L. (dir), *Self determination across life span: independence and choice for people with disabilities*. pp. 15-34. Baltimore: Mar. Paul H. Books.
- Scholler, C. et Damas, S. (2008). Regards juridiques : La danse du funambule : le blogueur entre liberté et responsabilité. In A. Klein (dir) *Objectif blogs! Explorations dynamiques de la blogosphère*. Paris: L'Harmattan.
- Stenger, T. & Coutant, A. (2011). Ces réseaux numériques dits sociaux. Hermès , éditions CNRS, (59).
- Steeves, V. (2005). Jeunes canadiens dans un monde branché, Phase II - Tendances et recommandations. Réseau Éducation-Médias.
- Stora, M. (2005). Guérir par le virtuel, une nouvelle approche thérapeutique. Presses de la renaissance.
- Tajfel et Turner J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel and W. Austin (Eds), *Psychology of intergroup relations. 2nd ed.*, 7-24. Chicago: Nelson-Hall.
- Tisseron, S. (2011c). Cultures numériques, Intimité et extimité. *Le Seuil*, 1(88), 83-91. DOI:10.3917/commu.088.0083.
- TNS-SOFRES (2012), sondage réalisé en ligne du 13 au 20 novembre 2012 auprès de 1554 internautes âgés de 13 ans et plus, à la demande de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés.



---

# Les TICE au quotidien

Suffit-il d'en faire ?

Les TICE au quotidien. Le cas de l'école primaire en France.

**Jacques Béziat\* & François Villemonteix\*\***

\* Université de Limoges  
Faculté des Lettres et des Sciences  
Humaines  
39<sup>e</sup> rue Camille Guérin  
87036, Limoges, France  
[jacques.beziat@unilim.fr](mailto:jacques.beziat@unilim.fr)

\*\* Université de Cergy-Pontoise  
Site Gennevilliers ZAC des Barbanniers,  
Avenue Marcel Paul  
92230, Gennevilliers, France  
[francois.villemonteix@u-cergy.fr](mailto:francois.villemonteix@u-cergy.fr)

---

*RÉSUMÉ.* Ce texte présente une recherche portant sur les formes de conceptualisation des enseignants de l'école primaire française, utilisateurs des technologies informatisées, associées à leurs pratiques. A partir d'une analyse qualitative de pratiques et d'entretiens d'enseignants sur celles-ci, la recherche met en évidence un rapport aux technologies mobilisées, articulé autour de trois attracteurs : instrumentation disciplinaire, savoirs constitutifs d'une littératie numérique et approche didactisée de l'informatique. En prenant appui sur l'utilisation située d'un instrument particulier, le tableau numérique interactif (TNI), la recherche discute l'articulation entre ces trois attracteurs et met à jour trois processus, d'instrumentation, de contextualisation et d'acculturation numérique, combinant actions et conceptualisations. Nous proposons une lecture de l'activité enseignante en situation, via une heuristique de cette combinaison : le modèle ICA (instrumentation, contextualisation, acculturation). Cette approche permet de relativiser les discours enchantés à propos des technologies, orientés usages, déniaient l'importance de conceptualisations en acte.

*MOTS-CLÉS :* tableau numérique interactif, TNI, technologies informatisées, TICE, école primaire, littératie numérique, didactique de l'informatique, pratiques instrumentées

---

## 1. Position du problème

En nous appuyant sur une recherche en cours (Béziat et Villemonteix, 2012 ; Villemonteix et Béziat, 2013a, 2013b), cette contribution, de manière prospective et heuristique, discute les processus qui conduisent les enseignants de l'école primaire à accueillir les technologies informatisées (TI) dans leurs pratiques de classe.

Dans la littérature, nous retrouvons, parfois sous forme de controverse, trois aspects liés aux technologies informatisées à l'école : un objet d'enseignement qu'il y aurait à didactiser (la programmation, l'algorithmique...), un ensemble de savoirs (valeurs et connaissances du domaine à l'instant présent) et une instrumentation des disciplines et des apprentissages (un outil). Chercher à les comprendre dans le contexte scolaire ne peut relever d'une seule position idéologique ou monovalente. A chacun d'entre eux, correspondent des usages, des objectifs, des scénarios, des dispositifs, des contenus pédagogiques différents. De plus, aucun de ces trois attracteurs ne pourrait suffire à lui seul à épuiser les besoins de formation des élèves aux technologies informatisées. Nous avons choisi le terme *d'attracteur* pour qualifier les trois grands domaines de connaissances et de compétences identifiables quant à l'intégration des technologies informatisées, cités ci-dessus. En effet et nous le verrons dans ce texte, parmi les enseignants qui ont répondu à nos travaux d'enquête, les plus à l'aise avec ces technologies en classe développent, implicitement ou en conscience, des apports qui ne relèvent pas que de la dimension outil associées à ces technologies. Dit autrement, les enseignants qui réussissent à rendre ces outils utiles et banals en classe développent des pratiques pédagogiques qui prennent en compte certains aspects épistémiques (savoirs) ou didactique (objet) liés aux technologies informatisées, selon les besoins ou les opportunités. Quand nous parlons *d'attracteurs* ici, il s'agit bien de ce vers quoi tend la pratique pédagogique, pour parfois, arriver à des activités clairement tournées vers les aspects épistémiques (Littératie numérique-Savoirs) et didactique (Didactique de l'informatique-Objet).

Sur la base d'entretiens réalisés avec des enseignants utilisateurs de tableau numérique interactif (TNI) au cours des années scolaires 2011-2013, cette articulation est mise à jour lorsque les enseignants font part des enjeux de leur action professionnelle en lien avec les technologies. L'utilisation de technologies (l'ordinateur et le TNI par exemple) et de ressources numériques mobilise un ensemble de processus qui viennent se confronter et parfois bousculer les savoirs professionnels déjà en place lors des mises en œuvre en classe.

La pratique instrumentée des enseignants s'appuie entre autres sur des impensés liés au processus de genèse instrumental qui amène l'« outil » à se faire oublier tout en étant utile, ainsi que sur l'injonction utilitariste des technologies informatisées contenue dans les programmes scolaires. Pourtant, l'observation des processus d'adaptation scolaire de ces technologies suggèrent d'autres besoins pédagogiques. Nous faisons ici l'hypothèse que les enseignants qui arrivent à intégrer les technologies informatisées, de manière évolutive, dans leurs propres pratiques de classes et celles de leurs élèves, de manière implicite ou consciente, développent des compétences et des gestes pédagogiques dans les trois dimensions de ces technologies, évoquées ci-dessus : 1/ une approche *outil* renvoyant aux instrumentations des disciplines et aux pratiques autour du brevet informatique et internet (B2i) ; 2/ une approche *savoirs*, reliée à *ce-qu'il-faut-comprendre* de ces technologies autrement dit à une littératie numérique ; 3/ une approche relevant d'une *didactique de l'informatique* traitant des procédures et d'instructions permettant de piloter des comportements des machines (par exemple la robotique ou la programmation visuelle) et de la maîtrise d'environnements permettant de traiter des données (tableur par exemple). Nous posons l'hypothèse selon laquelle ces trois aspects sont non dissociables et intégrés dans la pratique et le discours de l'enseignant. L'analyse de contenu présentée dans ce texte s'intéressera spécifiquement à ces trois indicateurs thématiques dans les discours des enseignants interviewés : OUTIL, OBET, SAVOIRS

Nous discutons dans ce texte de l'articulation de ces trois processus (d'instrumentation des enseignements, de contextualisation des technologies informatisées et d'acculturation aux environnements techniques - processus ICA) à travers les discours de 16 enseignants interviewés en région parisienne et en Limousin, usagers du TNI. Cette triple articulation et les processus qui en découlent amènent à réinterroger d'une part la professionnalité enseignante, influencée par l'évolution des environnements de travail et des pratiques sociales du numérique, d'autre part à discuter de leur formation, initiale et continue. La vision intégrative des technologies, opportunément orientée « usages » ne suffit probablement pas, à un stade de l'évolution de l'école où la réponse à la question

de leur généralisation n'en n'est plus à constituer indéfiniment des répertoires de bonnes pratiques et de tableer sur le don de soi des innovateurs.

## 2. La doxa de l'intégration par les usages des technologies informatisées

Les TIC restent un ensemble d'objets complexes à appréhender dans le contexte scolaire. Multidimensionnelles, protéiformes, transversales, elles recouvrent un ensemble d'artefacts matériels et idéels qui ne peuvent se réduire à une seule vision orientée usages.

La notion d'*usage* renvoie à des dispositifs techniques et des catégories d'usagers (Simonnot, 2013). Un *usage* est réputé stable, reproductible, mobilisable à volonté, il diffère de *l'utilisation* qui n'intègre pas cette dimension. Le terme de *pratiques*, instrumentée ou non, procède d'une approche située, où le contexte d'usage prend toute sa place. Dans cette approche, la typologie de Brigitte Denis (2001) permet d'appréhender l'usage des technologies informatisées dans un contexte pédagogique défini et finalisé. Cette typologie n'est pas organisée autour du matériel ou du type de ressources, mais en référence à cinq scénarios pédagogiques génériques et quatre types de compétences développées à l'école. Autrement dit, cette taxonomie d'usages nous invite à prendre en compte les contextes d'adaptation scolaire de ces technologies. Rappelons d'ailleurs l'existence de typologies d'usages ou d'usagers offrant des cadres d'appui pour cerner à la fois les applications possibles des technologies selon les situations ou les acteurs (Basque & Lundgren-Cayrol, 2002, 2003). Elles se centrent sur l'acte d'enseignement/apprentissage, sur l'école, ses activités ou ses acteurs, ou encore sur l'apprenant. Ces analyses taxonomiques d'usages approchent la complexité et la spécificité de ces technologies en situation, du point de vue des acteurs, des scénarios, des instruments, des ressources ou des objectifs poursuivis. D'autres modèles encore se centrent davantage sur l'impact des usages instrumentés sur l'activité de l'élève et de l'enseignant (modèle SAMR<sup>1</sup>), ou sur les compétences de l'enseignant pour qu'il puisse faire classe dans un environnement informatisé (modèle Tpack<sup>2</sup>).

Pour notre part, nous proposons de dépasser cette vision orientée « usages » que l'on retrouve déclinée de différentes manières depuis que l'on parle d'informatique à l'école, notamment à travers les modèles présentés ci-dessus, mais aussi dans les discours sociaux. Nous en prenons ici un exemple récent, publié sur le site Educavox par Guillaud (2014) qui s'appuie sur une critique faite à l'apprentissage du code à l'école pour donner une certaine vision de la place des technologies informatisées à l'école. Nous retiendrons de ce texte un lieu commun largement repris selon lequel il y aurait nécessité de se focaliser, non pas sur une nouvelle discipline à enseigner, mais plutôt sur de nouvelles manières d'enseigner. Cet argument illustre une vision réformatrice de l'école du seul fait de la présence des technologies en affectant à celles-ci une fonction de transformation qu'elles ne peuvent détenir, faute notamment d'une légitimité suffisante, notamment dans les programmes scolaires. En effet, selon Baron et Bruillard (2008), de nombreuses études suggèrent la modestie de la prise en compte de l'informatique et d'internet dans les cursus scolaires actuels. Les TIC n'y ont encore qu'une place et un rôle limités. De plus, leurs effets sur l'apprentissage sont loin d'être attestés. Ce postulat d'une évolution par les technologies informatisées dont il faudrait se méfier constitue un biais important dans l'argumentaire des partisans d'une informatique transparente.

En outre, cet article évoque de manière caricaturale que le fait de faire de l'informatique à l'école, c'est vouloir former des informaticiens. Le procédé est courant parmi les opposants à cet enseignement à l'école. Pousser ce raisonnement jusqu'au bout, c'est imaginer former des géographes en enseignant la géographie, des géomètres en enseignant la géométrie ou des médecins en faisant des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). La mission de l'école est bien sûr, d'apporter les savoirs fondamentaux nécessaires au développement de l'enfant et à sa scolarité, certaines compétences, elle est aussi dans le fait d'ouvrir un éventail de possibles sur lequel l'élève va pouvoir en partie déterminer ses points d'intérêt et, le cas échéant, son cursus.

1. <http://www.ecolebranchee.com/2013/09/09/le-modele-samr-une-referance-pour-lintegration-reellement-pedagogique-des-tic-en-classe/>

2. <http://www.tpack.org/>

Cette vision de sens commun, orientée « outil » mérite d'être dépassée. Il conviendrait en effet de « comprendre » la machine pour la maîtriser, ne pas se contenter d'une vision teintée de magie (Bruillard, 2012). Les questions de didactique de l'informatique ne peuvent être aussi rapidement dissociées de tout ce qui constitue le domaine et l'épistémologie des technologies informatisées, principe que posait déjà en 1980 la taxonomie de Taylor avec l'ordinateur outil, l'ordinateur enseignant et l'ordinateur apprenant. De ce point de vue, les approches taxonomiques constituent un effort de compréhension nécessaire des spécificités et des contraintes de ces technologies en situations d'usages pédagogiques.

La vision française intégrée des technologies informatisées ne laisse pas place à une prise en compte de l'objet, dans sa complexité (Béziat et Villemonteix, 2012). A l'occasion de la mise en œuvre du B2i, certification non indexée à des savoirs scolaire spécifiques, il revient aux enseignants la charge de délimiter, de construire des conceptions et une représentation des éléments indispensables aux activités d'enseignement et d'évaluation (Flückiger & Bart, 2012). De plus, les élèves et les enseignants sont appelés à développer des compétences essentiellement opératoires autour des usages de ces technologies dans les différents contextes de classe, eux-mêmes non questionnés comme terrains spécifiques d'accueil de ces technologies. L'enjeu en serait donc une mise en œuvre « transparente » dans la classe.

Pourtant, les enseignants, quand ils se servent réellement des technologies informatisées, semblent mobiliser de manière dynamique ces technologies en classe, sans cloisonner leurs approches. Ils font le nécessaire pour que leur dispositif fonctionne : ils instrumentent une situation pédagogique, enseignent aux élèves ce qu'il leur est nécessaire de comprendre des enjeux liés aux utilisations de dispositifs informatisés, les guident sur le plan instrumental. Ils définissent des contenus d'enseignement hors du cadre posé par les programmes scolaires et ne se contentent pas de développer des utilisations à l'aveugle. Ils entrent donc dans un processus d'appropriation, instrumentale et épistémologique, restant cependant sans référence disciplinaire, obérant de fait pour les enseignants, la constitution d'un cadre qui leur permettrait de le penser et d'en évaluer la validité, la pertinence et l'efficacité (Flückiger et Bart, 2012).

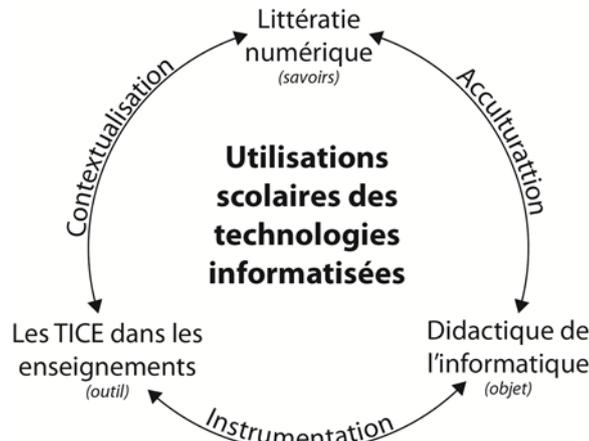
De manière empirique, nous avons posé un modèle (Béziat et Villemonteix, 2012) qui, en cherchant à articuler les trois dimensions de ce que sont les technologies informatisées – un outil pour la classe, un domaine de savoirs et un domaine de pratiques – permet de constituer les bases d'une réflexion sur un curriculum de l'informatique et des technologies de l'information et de la communication à l'école primaire, pour contextualiser les situations mises en œuvre et de renouer le dialogue épistémologique et méthodologique nécessaire à leur clarification. Nous le présentons ci-dessous. Ce modèle constitue un analyseur des usages pédagogiques des technologies informatisées par l'enseignant et les élèves, un effort taxonomique de ce qu'il en dit et ce qu'il en fait en classe.

### **3. Le modèle ICA : une approche systémique du processus d'adaptation des technologies informatisées en classe**

Le modèle ICA (instrumentation, contextualisation, acculturation) que nous discutons ici s'inscrit dans la continuité d'un travail récent Béziat et Villemonteix (2012), inspiré de modèles d'analyses systémiques d'implantation et d'appropriation d'innovations technopédagogiques dans les organisations scolaires (Daguet et Wallet, 2012 ; Depover et Strebelle, 1997).

Dans le cadre du programme de recherche que nous lançons, nous avons posé une modélisation du système de contraintes qui influent sur les usages et non-usages des technologies informatisées à l'école primaire (Béziat et Villemonteix, op. cité), le modèle AFRI selon les enjeux identifiés à travers ce modèle : Axiologie (enjeu sur les finalités d'une intégration des technologies informatisées), Formation, Ressources, Implications. Quatre déterminants (règles scolaires, matériels, les autres, soi) et quatre domaines d'influence (les environnements) structurent ce modèle. Nous décrivons ainsi ces domaines d'influence : l'environnement institutionnel, l'environnement technique, l'environnement humain et l'environnement idéologique. Ces domaines d'influence sont liés et interdépendants et un seul ne peut suffire à permettre l'usage des technologies informatisées en classe. Le modèle AFRI met à jour les relations entre les environnements entourant l'activité de l'enseignant où se manifestent des tensions et des contradictions (les déterminants et les enjeux).

Le modèle AFRI est une entrée systémique dans nos travaux (ce qui fait système pour l'adoption ou le rejet des technologies informatisées). Pour nos besoins d'analyses des conceptions enseignantes et de leurs trajectoires d'appropriation, nous développons un autre modèle, centré sur la place occupée par ces technologies dans les pratiques de classe, le modèle ICA (processus Instrumentation – Contextualisation – Acculturation). Nous en discutons dans ce texte. Ce deuxième modèle fonctionne comme un analyseur des pratiques. Il articule les trois niveaux d'intervention dans lesquels les technologies informatisées peuvent être mobilisées : Les TICE dans les enseignements (un outil pour les apprentissages), Littératie numérique (un ensemble de savoirs à appréhender, volet épistémiques de l'informatique et de ses technologies), Didactique de l'informatique (l'informatique objet, à apprendre pour ce qu'elle est). Nous présentons le modèle ICA dans la figure 1.



**Figure 1 :** Attracteurs scolaires des TI et processus ICA (instrumentation, contextualisation, acculturation)

La seule entrée par les usages ne suffit pas à répondre aux besoins de formation des enseignants et d'éducation des élèves. Par nature, les technologies informatisées sont à la fois un objet d'enseignement à didactiser (la programmation, l'algorithmique ou la robotique), un ensemble de savoirs (valeurs et connaissances du domaine à l'instant présent) et une instrumentation des disciplines et des apprentissages, communément désignés comme *outils* (Béziat et Villemonteix, 2012). Nous avons appelé ces trois aspects liés aux technologies informatisées en classe : des attracteurs scolaires. Nous pensons qu'il est nécessaire de dépasser l'ancienne confrontation ordinateur *objet* vs ordinateur *outil* (Bruillard, 1997 ; Béziat, 2012b). Comprendre ces technologies dans le contexte scolaire suppose d'abord que l'on rejette l'idée que l'on puisse développer à l'école des compétences techniques sans aucune connaissance associée (Béziat, 2004, 2012a). Ainsi, le modèle ICA n'isole pas les trois attracteurs de l'utilisation scolaire des technologies informatisées. Ceux-ci ne s'opposent pas, mais s'inscrivent dans un continuum qui nous permet de positionner les pratiques observées ou déclarées : l'informatique prise en compte pour ce qu'elle est ou pour ce qu'elle apporte à l'activité.

Ces trois attracteurs sont reliés par un processus intégré : *d'instrumentation* des pratiques et de l'activité ; de *contextualisation* des technologies informatisées (produire des situations d'usages et d'interprétation) ; *d'acculturation* par la manipulation d'objets informatisés et notions dans le champ de ces technologies.

#### 4. Des discours d'enseignants usagers du TNI

##### 4.1. Caractérisation de la population, selon leurs compétences déclarées

Nous avons interviewé et observé 16 enseignants durant les années scolaires de 2011 à 2013, dans le Val-de-Marne et la Haute-Vienne. Ces enseignants sont tous usagers du TNI en classe, mais ont une relation aux technologies très hétérogène, avec un niveau d'expertise variable dans ce

domaine. Nous avons déjà présenté nos analyses sur ce corpus d'entretiens (Villemonteix et Béziat, 2013a, 2013b). Nous le reprenons ici pour repérer la présence de thèmes de discussion liés aux trois attracteurs du modèle ICA.

Les entretiens que nous avons menés s'intéressaient aux compétences techniques et aux usages privés des enseignants. Sur la base de ce qu'ils ont déclaré de ces usages personnels des technologies informatisées et de leurs compétences techniques, nous avons pu identifier en quatre groupes, selon le niveau de maîtrise et d'implication technique déclaré, ces groupements ont déjà été discutés dans Béziat et Villemonteix (op. cité) :

- Dans le groupe 1 (personnes déclarant une maîtrise technique faible) les enseignants disent utiliser à titre personnel une messagerie, consulter internet et faire appels à des services. Ils utilisent les fonctions de base d'un traitement de texte et en classe et mobilisent les fonctions immédiatement accessibles du logiciel de TNI (saisie, stockage, capture écran). Ils n'utilisent ni le tableur, ni de progiciel de traitement de médias. Ils ne publient pas sur internet.
- Les enseignants du groupe 2 (maîtrise technique moyenne) déclarent utiliser les fonctions de base du TNI, produire des ressources qu'ils ont parfois du mal à gérer (organiser les stockages...), appliquer des modalités d'usages des technologies informatisées apprises par ailleurs. En outre, ils précisent avoir du mal à faire face aux aléas techniques rencontrés au cours des manipulations.
- Les enseignants du groupe 3 (bonne maîtrise technique) disent savoir se servir de fonctions avancées du TNI, créer des situations pédagogiques avec les technologies informatisées et quelques ressources numériques. Ils peuvent résoudre certaines situations de blocage technique.
- Les enseignants du groupe 4 (excellente maîtrise technique) ont une grande autonomie dans la mise en place, la gestion et la régulation de situations pédagogiques instrumentées avec le TNI et les technologies informatisées, ils expliquent qu'ils créent de manière intensive des ressources numériques et qu'ils s'approprient régulièrement de nouveaux logiciels ou services en ligne.

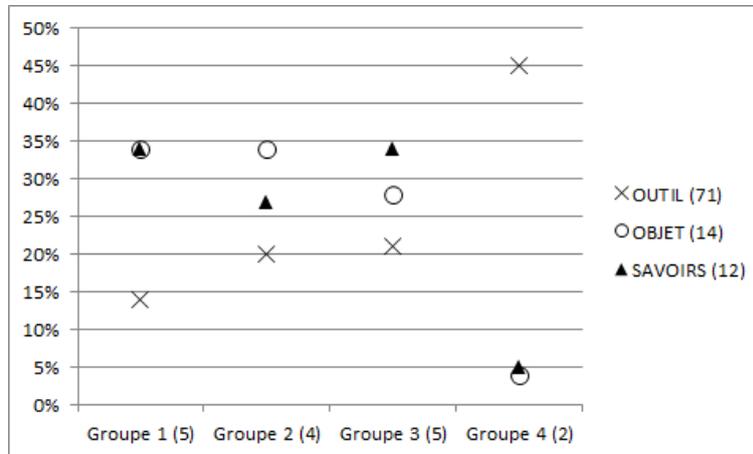
A partir de ces regroupements, les analyses de contenus déjà portées sur ce corpus d'entretiens (Villemonteix et Béziat, 2013a, 2013b) nous ont amené à observer deux tendances :

- *Les moins à l'aise* avec les technologies informatisées (groupes 1 et 2) se retrouvent dans une situation de dépassement technique qui les amène, en priorité, à développer des usages du TNI les ramenant à ce qu'ils savaient déjà faire avec le tableau classique, à se replier sur des usages déjà connus, maîtrisés. Dans leur cas, le sentiment d'insécurité face au dispositif technique conduit à développer des usages a minima.
- Les enseignants *les plus à l'aise* avec les technologies informatisées (groupes 3 et 4) développent des usages nouveaux, cherchant à investir au fur et à mesure de leur pratique, davantage de fonctionnalités du dispositif technique. La maîtrise technique, quant à elle, est un facteur de stabilité et de développement d'usages d'instruments de plus en plus complexes.

Pour continuer la discussion, nous proposons d'exprimer ces modes de relations aux technologies informatisées déclarées par les enseignants par « à l'aise » ou « peu à l'aise ». L'idée n'est pas de se focaliser sur les aspects techniques quant aux usages de ces technologies en classe, mais sur un certain mode de relation avec elles vécu par les enseignants interrogés. Notre intérêt ne porte pas sur les compétences techniques requises pour telle ou telle activité, mais sur les conceptualisations des enseignants sur ces technologies en classe. La qualification *à l'aise ou pas* signifie dans ce texte un certain niveau d'aisance ou de difficulté dans l'appréhension des instruments informatisés en classe.

Sur ce corpus d'entretiens, nous avons réalisé une analyse secondaire thématique ne s'intéressant qu'aux trois thèmes OUTIL, OBJET, SAVOIRS, en référence au modèle ICA. Le thème OUTIL fait référence à tout ce qui a trait aux technologies informatisées, intégrées dans une pratique de classe, au service de cette pratique. Le thème OBJET fait référence à ces technologies en tant que contenu à enseigner, à montrer. Le thème SAVOIRS fait référence à tout ce qu'il faut savoir des technologies et de leur environnement, pour les utiliser selon des critères éthiques et critiques. La figure 2 donne les

résultats de cette analyse, en pourcentage de présence sur le nombre total des occurrences d'un même thème : par exemple, pour le thème OUTIL, 45 % de ses 71 occurrences sont présents dans les discours du groupe 4 des deux enseignants qui ont une excellente maîtrise technique. Enfin, nous devons noter ici que le guide d'entretien n'était pas orienté sur ces trois aspects, mais amenait l'enseignant à discuter de ces pratiques. Le relevé thématique de cette analyse secondaire a été réalisé sur cette base de discours.



**Figure 2 :** Structuration du discours sur les trois attracteurs scolaires des technologies informatisées, selon le niveau de maîtrise technique des enseignants<sup>3</sup>

#### 4.2. Interprétation du graphe et des entretiens

Le graphique montre que les enseignants du groupe 4 utilisent davantage le thème OUTIL pour commenter leurs utilisations des technologies informatisées en classe. Ils évoquent sporadiquement la dimension OBJET et SAVOIRS. A l'inverse, les enseignants des groupes 1 et 2 utilisent davantage ces deux thèmes. Pour eux, les dimensions SAVOIRS et OBJET sont traitées de manière spéculative. Elles apparaissent comme un manque.

##### 4.2.1. Des enseignants à l'aise avec les technologies informatisées...

Les enseignants à l'aise avec les technologies informatisées font part de pratiques effectives où toutes les dimensions sont prises en compte (groupe 4). La dimension OUTIL masque peu à peu les autres pour les recouvrir entièrement chez les enseignants du groupe 4. Les processus d'instrumentation, de contextualisation et d'acculturation sont à l'œuvre, sans être questionnés en permanence. Pour ces enseignants, la perception individuelle des technologies informatisées détermine la manière de les mobiliser. Bien qu'elles en soient un des constituants de la pratique de l'enseignant, les dimensions OBJET et SAVOIRS disparaissent du discours à mesure que l'intégration se produit.

Dans les discours des plus à l'aise, une plus grande variété de pratiques avec les technologies informatisées est présentée, les dimensions OBJETS et SAVOIRS sont intégrées dans leurs discours (e2) (Qu'est-ce que vous faites avec le TNI ?) « *Tout ce qu'on fait dans une classe. A l'identique de ce qu'on ferait avec un tableau noir. Je n'ai plus de tableau noir, donc la transposition est claire et nette. Sans parler des spécificités propres aux logiciels qui vont avec, la dimension multimédia : je ne*

3. Ce graphique se lit ainsi : l'axe des abscisses donne les effectifs de chaque groupe, l'axe des ordonnées donne la répartition de chaque thème sur les 4 groupes (en pourcentage sur le nombre total d'occurrences), enfin, à côté du libellé des thèmes, entre parenthèses, sont donnés le nombre d'occurrences totale de chacun d'entre eux. Par exemple, le groupe 4 est porteur de 45 % des 71 occurrences totale du thème « Outil » dans les seize entretiens, soit une moyenne de 16 occurrences environ pour chacun des deux enseignants de ce groupe (contre une présence moyenne de 2 occurrences environ par enseignant du groupe 1 pour ce thème).

*récupère pas de carte de France, mais quand on a besoin de voir une carte, on va sur Google Earth, on se repère, on voit où on veut aller.* » L'enseignante qui parle ici fait utiliser le TNI et les technologies informatisées par ses élèves.

On pourrait penser que, finalement, seule la dimension OUTIL est importante, elle est largement mise en avant dans les discours des enseignants fortement usagers des technologies informatisées. En effet, les enseignants du groupe 4 font part de leurs pratiques effectives et donc ramenées dans les discours à un rôle d'outil pour des pratiques qui parfois mettent ces technologies au cœur de leur travail et de leur questionnement pédagogique. Les trois attracteurs sont pris en compte, de manière intégrée dans les entretiens et dans la pratique. Il semblerait qu'au fur et à mesure l'accroissement de l'expertise des enseignants vis-à-vis des technologies, la dimension OUTIL a tendance à masquer les autres dimensions. Dans les pratiques instrumentées de ces enseignants qui se disent très bons dans la maîtrise technique, les processus d'instrumentation, de contextualisation et d'acculturation sont à l'œuvre, sans être questionnés en permanence. La façon dont ils perçoivent ces technologies et dont ils les vivent, influencent très directement la façon qu'ils ont de les mobiliser en classe. Bien qu'elles soient un des constituants de leur pratique, les dimensions OBJET et SAVOIRS disparaissent du discours à mesure que l'intégration pédagogique se produit. Ce faisant, ces enseignants vont déclarer une plus grande variété de pratiques professionnelles avec ces technologies, pour la préparation et la conduite de classe. Les trois attracteurs ne sont plus questionnés en tant que tel, mais mis en œuvre dans l'activité, selon les besoins, les projets ou les objectifs. Ils sont utiles pour ce qu'ils apportent au déroulement de l'activité. Quand on interpelle ces enseignants sur chacun des trois attracteurs, ils répondent par leurs pratiques de classe.

#### 4.2.2. ... Et d'autres moins

Les moins à l'aise vont déclarer une moins grande variété de pratiques avec le TNI – le plus souvent en référence aux usages habituels du tableau classique. Des pratiques plus classiques sont annoncées, les enseignants ont conscience d'être en dessous des possibilités que leur offre le dispositif technique, avec parfois d'un certain sentiment d'insécurité technique, d'une certaine frustration. Ils ont un discours qui disjoint les éléments liés à leurs usages du TNI – la dimension OUTIL – et ceux liés à ce qu'il faudrait faire pour bien enseigner les technologies informatisées – les dimensions OBJETS et SAVOIRS. Ils ne savent pas comment faire, mais ils pressentent l'importance d'une éducation à ces technologies : (e15) « *Alors la question est très simple. On est censé... moi déjà, la première fois qu'ils ont parlé du B2i il y a quelques années, j'ai pris le papier, j'ai lu les compétences du B2i, j'ai dit, c'est bien, il faut que leur fasse passer moi-même, personnellement, je ne le valide pas, y avait des tas de choses que je ne savais pas faire, j'ai dit déjà, c'est gênant, bon depuis, c'est bon, j'ai le niveau B2i, bon, mais j'ai pas le niveau qu'ils demandent maintenant aux collègues* » ; (e3) « *Si on n'a pas une maîtrise de l'informatique, on est vite dépassé, on ne peut pas voir l'utilité du TNI. On ne peut demander à quelqu'un qui ne s'y connaît pas en informatique d'adopter un TNI. Il faut une connaissance préalable.* » Les enseignants qui se déclarent peu à l'aise avec les technologies informatisées évoquent leurs représentations de ce qu'il faudrait faire pour mieux enseigner avec les technologies informatisées.

#### 4.2.3. Des modes contrastés d'adaptation scolaire des technologies informatisées

Les enseignants qui se déclarent plus à l'aise avec les technologies informatisées parlent de ce qu'ils font et comment, de manière intégrée : le travail d'instrumentation, de contextualisation et d'acculturation est, pour eux, à l'œuvre, sans être nécessairement questionné en permanence. Autrement dit, ces enseignants puiseraient dans une culture déjà forgée et suffisamment robuste pour projeter leurs pratiques du côté des apprentissages des élèves : (e7) « *Si on fait des recherches particulières, on passe par l'ENT de l'école, de la classe et je leur mets des sites et c'est sur ces sites qu'ils doivent aller chercher. Donc c'est extrêmement guidé, donc on cherche des trucs vraiment précis et on trouve des trucs. Après quand c'est des recherches beaucoup plus larges, moi je leur dit, « moi, Wikipedia, pourquoi pas, mais dans ce cas-là vous le citez et vous vérifiez », on ne peut pas tout prendre tel quel et puis c'est vrai qu'il y a des recherches plus ou moins faciles et où Wikipedia sort beaucoup et on trouve pas non plus une manne tant que ça pour compléter les recherches, donc on est obligé parfois de l'utiliser, mais je les incite à ne pas y aller et ça marche bien et ils ont conscience*

*qu'on ne peut pas tout prendre pour argent comptant et on doit aussi faire attention à ce qu'on raconte et savoir si c'est bien la vérité* ». Il s'agit bien pour ces enseignants d'une certaine manière de faire la classe avec les technologies informatisées. Pour eux, ces dimensions ne sont pas en tension, ils sont d'accord avec l'informatique à l'école et font ce qu'il faut pour cela.

Le niveau d'intégration des technologies informatisées dans les pratiques pédagogiques des enseignants à l'aise avec, nous laisse penser que la seule approche outil est insuffisante pour pouvoir maîtriser la complexité des situations pédagogiques instrumentées. Les enseignants à l'aise développent des compétences didactiques sur les technologies informatisées, voire sur l'informatique, par nécessité ; aussi, ils s'inscrivent dans une démarche autonome d'appropriation des matériels et des concepts qu'ils ont à appréhender pour pouvoir faire la classe avec ces technologies.

Les moins à l'aise sont souvent démunis, à plusieurs titres. Par défaut, ils s'accrochent à une vision outil pour justifier du niveau d'usage qu'ils ont, ou pas, du TNI et des technologies informatisées. Ils ont souvent du mal à utiliser les apports en formation, notamment pour l'usage du TNI, ceux-ci faisant souvent référence à des usages pédagogiques en décalage avec leur propre pratique, leur représentation de ce qu'est faire la classe, leur niveau de maîtrise technique et les connaissances réelles sur lesquelles reposent leur propre conscience du champ.

Tous les enseignants interrogés reconnaissent l'importance des technologies informatisées à l'école et la plus-value qu'apporte le TNI dans leur pratique. Mais les enseignants techniquement faibles sont dans un déficit de moyens (connaissances, habiletés) et de méthode qui les conduisent à un certain sentiment de frustration et les poussent à développer des compétences et des usages par analogie au tableau classique. Les enseignants techniquement à l'aise ont des discours de conviction sur les technologies informatisées. Ils se donnent les moyens d'en faire, de les utiliser en classe, à leur manière.

## 5. Discussion

Notre texte a souhaité discuter des processus conduisant les enseignants de l'école primaire à mobiliser les technologies informatisées dans leurs pratiques professionnelles en nous focalisant notamment sur le TNI. Le modèle ICA, posé comme une heuristique dans sa première présentation (Béziat et Villemonteix, 2012), a été utilisé ici comme un moyen d'entrer dans des discours d'enseignants du premier degré, pour une analyse secondaire sur un corpus d'entretiens non destiné à cet usage. Ce modèle fonctionne aussi comme outil d'analyse des pratiques instrumentées de classe, dans une démarche taxonomique, afin de pouvoir situer le type de pratiques de l'enseignant mettant en œuvre des technologies informatisées. Sans l'avoir démontré dans ce texte – nous sommes partis de déclaratifs –, nous pouvons dire que les enseignants qui se déclarent à l'aise techniquement ont des usages de ces technologies mieux dispersés sur le modèle ICA, apportant au gré de leurs besoins des éléments épistémiques et didactiques à leurs élèves. Les enseignants qui se déclarent peu à l'aise techniquement vont développer des pratiques orientées usages, avec toutes les limitations que cela suppose dans leur propre appropriation des technologies informatisées et les usages qu'ils vont développer avec leurs élèves..

### 5.1. Modéliser certains impensés de la pratique

Le modèle ICA est un analyseur de la pratique instrumentée. Les Technologies informatisées y sont prises en compte selon le statut qu'elles peuvent prendre dans l'activité scolaire : un instrument (Outil), un champ de connaissances (Savoirs) ou un objet à apprendre pour ce qu'il est, de manière spécifique (Objet). Dans ce texte, à travers l'usage que nous faisons de ce modèle, nous nous intéressons à ce qui est dit par les enseignants de leurs activités pédagogiques instrumentées, quand ils cherchent à rendre compte de ce qu'ils sont amenés à faire pour adapter scolairement les technologies informatisées : à la fois à instrumenter ses pratiques professionnelles et celles de ses élèves ; à faire en sorte que ces technologies deviennent banales, évidentes, dans la classe ; à apporter aux élèves ce qui leur est nécessaire pour comprendre ce qu'elles sont, au-delà des usages courants et non distanciés que nous en avons quotidiennement.

Les données de la figure 1 nous montrent que les enseignants à l'aise avec les technologies informatisées semblent ne pas éprouver le besoin de qualifier ce qui relève dans leur pratique des approches didactiques (OBJET) et épistémiques (SAVOIRS) de ces technologies en classe. L'analyse de Rabardel (1996), nous permet de comprendre la complexité du processus de genèse instrumentale qui doit être engagé, pour que les technologies informatisées se fassent oublier tout en restant utiles. La qualification OUTIL relève davantage d'une approche de type mot-valise qui sert à englober la diversité des approches de ces technologies en classe, alors que l'exposition des pratiques faite par cette catégorie d'enseignant montre bien la diversité des approches : il faut apprendre aux élèves ce qu'ils ont besoin de savoir pour pouvoir s'en servir comme on s'en sert en classe.

La séparation dans les discours des trois attracteurs, observable pour les enseignants les moins à l'aise avec les technologies informatisées, relève de cette difficulté à lier dans la pratique de classe les différents aspects de ces technologies : on présente ce que l'on fait avec le TNI (OUTIL) et on constate que ce n'est pas suffisant, pour soi comme pour les élèves, donc on évoque les dimensions OBJET et SAVOIRS, sans que cela ne se traduise par des pratiques effectives en classe. Les attracteurs sont disjoints dans les discours de cette catégorie d'enseignant, avec des usages moins intensifs des technologies informatisées (OUTIL) et l'expression de manques dans la formation et la pratique professionnelle (OBJET et SAVOIRS).

Les enseignants qui lient les différents aspects des technologies informatisées en classe, les plus à l'aise, ont explicitement des démarches de contextualisation de ces technologies (s'en servir pour une activité scolaire), d'acculturation (apprendre un certains nombres de choses, pratiques ou intellectuelles sur ce que sont ces technologies) et d'instrumentation des pratiques de classe.

## ***5.2. Permanence des pratiques, nouveaux gestes professionnels***

Les technologies, non conçues pour la classe, viennent s'insérer dans des pratiques et des convictions pédagogiques déjà existantes. De ce point de vue le TNI ne modifie en rien un style, mais peut être à l'origine de nouveaux gestes professionnels chez l'enseignant. Certaines études didactiques (Assude et Gelis, 2002) ont mis en évidence des modalités d'intégration des technologies dans la classe, en étudiant comment des activités nouvelles, fondées sur le numérique, se surajoutaient sans interférer avec les activités papier/crayon préexistantes ou, tout au contraire, s'entremêlaient à ces dernières pour enrichir les apprentissages.

L'étude suggère qu'il existe au moins deux catégories d'enseignants devant les technologies informatisées, pour lesquels l'adaptation et l'évolution instrumentale en classe diffèrent. Les premiers se situent dans une position de repli ou d'insécurité technique et développent des modes d'adaptation à minima du dispositif, pour pouvoir reproduire des modèles d'usage et de fonctionnement déjà connus du tableau classique. L'entrée centrée sur les usages demeure pour eux problématique. Le simple fait d'utiliser les technologies numériques mises à disposition suffirait pour dire que l'on est en capacité de faire la classe avec. En dehors d'une référence au B2i, aucune finalité précise d'éducation aux et par les technologies informatisées n'est explicitée. C'est bien aux enseignants, quel que soit leur niveau technique, d'en poser les termes.

Pour les autres enseignants, les technologies informatisées s'insèrent progressivement dans les usages professionnels par bricolage et leurs pratiques connaissent des modifications. Le B2i ne constitue pas un problème en soi, le sujet étant d'ailleurs à peine évoqué dans les discours. Ils utilisent ces technologies selon leurs besoins leurs projets (instrumentation), ils créent les conditions d'accueil nécessaires auprès des élèves (contextualisation) et ils apportent aux élèves ce dont ils ont besoin pour pouvoir s'en servir en classe (acculturation). Pour eux, le B2i est secondaire, validé de fait par les pratiques de classe instrumentées.

Il n'y a pas d'homogénéité des pratiques pédagogiques avec les technologies informatisées. Un des facteurs d'influence semble être le niveau de maîtrise technique de l'enseignant et son propre niveau d'acculturation à l'informatique. L'analyse de discours, pour l'échantillon considéré, montre bien ce repli des pratiques sur un seul des attracteurs pour les enseignants ne maîtrisant pas ou peu les technologies informatisées, avec l'émergence d'une prise de conscience d'un manque, en termes de compétences personnelles et d'apports pédagogiques auprès des élèves.

On retrouve là un des aspects de l'expertise professionnelle de l'enseignant relevé par Tochon (2004), celle-ci étant structurée par des routines de fonctionnement qui permettraient à l'enseignant expert d'être plus souple et plus adaptable aux situations rencontrées en classe « sans que cela requiert d'effort particulier » (p. 92). Dans le cas des technologies informatisées en classe, cette expertise se traduit par une certaine capacité à les utiliser chaque fois qu'elles peuvent apporter une certaine plus-value à l'activité et à montrer aux élèves ce qu'ils ont besoin de savoir et de savoir-faire pour cette activité, autrement dit, à mobiliser chacun des attracteurs du modèle ICA, quand la situation le nécessite. Suivant encore Tochon, il faut que l'enseignant lui-même soit suffisamment familier des technologies : « Les enseignants qui conceptualisent le mieux réussissent mieux dans leur enseignement » (Tochon, 2004, citant Garmston, 1998) .

Autrement dit, pour l'enseignant du groupe (se déclare à l'aise techniquement), certains attracteurs vont masquer les autres dans le discours, non pas que l'enseignant ne les prennent pas en compte, au contraire, ils sont sollicités pour ce qu'ils apportent au bon déroulement de l'activité, ils sont pris dans l'activité. Ce faisant, l'enseignant à l'aise avec les technologies informatisées n'utilise pas de théories plaquées, mais des « idées logées dans l'activité et son contexte » (Mezzena et Stroumza, 2012). Ce processus peut ne pas être conscient.

A l'opposé, les enseignants des groupes 1 et 2 (se déclarent moyens, voire faibles dans la maîtrise des technologies informatisées), vont davantage spéculer sur des attracteurs absents de leurs pratiques (SAVOIRS, OBJET) mais dont ils pressentent la nécessité. Ils vont développer un discours de sens commun, organisé autour de généralités et de déclarations d'intentions, sans pouvoir nécessairement définir ce qu'il faudrait pour faire mieux. Dans ce cas, il s'agit davantage d'un discours sur les possibles, à partir de représentations partielles ou défailtantes de ce qu'est l'informatique, pas sur les pratiques effectives. La dissociation des trois attracteurs dans ce type de discours est la conséquence de l'absence d'un travail d'acculturation des élèves aux technologies informatisées et de contextualisation systématique de ces technologies et d'une instrumentation des disciplines qui se limite à une vision orientée usage.

A l'issue de cette recherche, plusieurs questions se posent sur les enjeux liés à la maîtrise technique nécessaire pour adapter scolairement les technologies informatisées en classe : Quel est le lien entre les préconisations officielles et leurs effets sur l'implication des enseignants ? Quel est l'impact d'une formation qui se cale sur ces textes et ne développe essentiellement que certains aspects outil et ressources des technologies informatisées ? Comment peuvent évoluer professionnellement avec ces technologies les enseignants, selon leur propre capacité de maîtrise technique et leur appétence pour la question ? De fait, il devient difficile d'imaginer une formation des enseignants qui ne prennent pas en compte les savoirs et les compétences qui leur permettent de suivre les évolutions de l'environnement instrumental de la classe et les besoins de formation des élèves eux-mêmes.

## Références bibliographiques

- Assude, T. et Gélis, J. M. (2002). La dialectique ancien-nouveau dans l'intégration de Cabri-géomètre à l'école primaire. *Educational Studies in Mathematics*, 50(3), 259-287.
- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 15. Consulté en janvier 2014 à l'adresse : [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef\\_2008\\_baron\\_09.htm](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09.htm)
- Basque, J. et Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et Techniques Educatives*, 9(3-4), 263-289.
- Béziat, J. (2004). Le B2i. Un « outil » transparent pour un contenu transparent ? Dans B. André, G.-L. Baron et E. Bruillard (dir.), *Traitement de texte et production de documents. Questions didactiques* (pp. 175-184). Paris : INRP.
- Béziat, J. (2012a). Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 9(1-2), 53-62. Consulté le 15 janvier 2015 sur le site de la revue à l'adresse : [http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU\\_v09\\_n01-02\\_54.pdf](http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v09_n01-02_54.pdf)
- Béziat, J. (2012b). Informatique, outil ou objet ? Permanence d'une question. Le cas de l'école primaire en France. Consulté en juin 2014 sur le site ADJECTIF à l'adresse : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article177>
- Béziat, J. et Villemonteix, F. (2012). Les technologies informatisées à l'école primaire. Déplacements et

- perspectives. Dans M. Sidir, E. Bruillard et G.-L. Baron (dir.), *Actes du colloque JOCAIR, Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau* (p. 295-307). Amiens : Université de Picardie Jules Verne. Consulté en avril 2014 à l'adresse : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/77/98/95/PDF/BeziatVillemonteix.pdf>
- Bruillard, É. (1997). L'ordinateur à l'école : de l'outil à l'instrument. Dans L.-O. Pochon et A. Blanchet (dir.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (pp. 99-118). Neuchâtel : IRDP.
- Bruillard, É. (2012). Lire, écrire, computer: émanciper les humains et contrôler les machines. *Revue en ligne de l'EPI, septembre 2012*. Consulté en mars 2014 à l'adresse : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1209d.htm>
- Daguet, H. et Wallet, J. (2012). Du bon usage du « non-usage » des TICE. *Recherches & éducations, 6*, 35-53.
- Denis, B. (2001). Quels usages des logiciels mettre en œuvre en contexte éducatif ? Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) du Service de Technologie de l'Education de l'Université de Liège (STE-Ulg). Consulté en décembre 2012 à l'adresse : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/typoDenis.pdf>
- Depover, C. et Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'introduction des TIC dans le processus éducatif. Dans L.-O. Pochon et A. Blanchet (dir.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (pp. 73-98). Neuchâtel : IRDP.
- Fluckiger, C. et Bart, D. (2012). L'introduction du B2i à l'école primaire : évaluer des compétences hors d'une discipline d'enseignement ? *Questions Vives. Recherches en éducation, 7*(17). Consulté en avril 2014 à l'adresse : <http://questionsvives.revues.org/1006>
- Guillaud, H. (2014). Enseigner le code à l'école ? Vraiment ? Consulté en juillet 2014 sur le site EDUCAVOX à l'adresse : <http://educavox.fr/accueil/debats/enseigner-le-code-a-l-ecole-vraiment>
- Mezzena, S. et Stroumza, K. (2012). Des idées agissantes dans l'activité : analyse d'enquêtes dans l'activité réelle d'éducateurs spécialisés. *DIRE – diversités, recherches et terrain, 2*. Consulté en janvier 2013 à l'adresse : <http://epublications.unilim.fr/revues/dire/184>
- Rabardel, P. (1996). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin, 1995.
- Simonnot, B. (2013). Appréhender l'innovation par l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur: questions conceptuelles et méthodologiques. *Distances et médiations des savoirs, 4*. Consulté en février 2014 à l'adresse : <http://dms.revues.org/430>
- Taylor, R. P. (ed.). (1980). *The computer in the schools. Tutor, tool, Tutee*. New York : the Teachers College Press.
- Tochon, F. (2004). Autour des mots. Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et formation, 47*, 89-103.
- Villemonteix, F. et Béziat, J. (2013a). Le TNI à l'école primaire : entre contraintes et engagement. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF), 20*. Consulté en ligne en janvier 2014 à l'adresse : [http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2013/17-villemonteix-reiah/sticf\\_2013\\_NS\\_villemonteix\\_17.htm](http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2013/17-villemonteix-reiah/sticf_2013_NS_villemonteix_17.htm)
- Villemonteix, F. et Béziat, J. (2013b). Des enseignants face au tableau – Implication, ingénieries et pratiques pédagogiques à l'école primaire. Dans *Actes en ligne du Congrès International AREF « Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation »*, Universités de Montpellier, août 2013. Consulté en ligne en janvier 2014 à l'adresse : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1841>

---

# Analyse de la variabilité des pratiques d'enseignement

## La variabilité des pratiques d'enseignement : étude descriptive des variabilités intra-maître et inter-maîtres

**Damien Canzittu**

*Service de Méthodologie et Formation  
Université de Mons  
18, place du Parc  
7000 Mons  
Damien.canzittu@umons.ac.be*

---

*RÉSUMÉ. Les recherches sur les pratiques enseignantes et l'apprentissage des élèves se sont développées principalement à partir de la seconde moitié du vingtième siècle (Bressoux, 2002). Pourtant, plusieurs recherches ont montré la pauvreté des études sur la pratique d'enseignement, c'est-à-dire la pratique effective de l'enseignant en classe (Lenoir, 2005). L'expérimentation que nous avons menée a pour but d'appréhender et d'analyser les comportements des enseignants en situation d'enseignement-apprentissage. Notre volonté est «d'étudier pour rendre compte, expliquer et comprendre l'organisation des pratiques et les processus en jeu dans leur fonctionnement» (Bru, 2002, p.71). Ainsi, l'expérimentation menée a permis de mettre à jour la variabilité inter-maîtres et intra-maître des enseignants dans des situations d'enseignement-apprentissage déterminée au préalable suivant le niveau taxonomique des objectifs poursuivis. Concrètement, la recherche a permis de décrire les comportements observables des enseignants et d'étudier les rapports que peuvent entretenir ces comportements entre eux, à partir des processus mis en œuvre lors des différentes activités de classe. Cet article rend compte tout d'abord du cadre théorique utilisé pour notre recherche, ensuite la méthodologie employée est explicitée et enfin, les résultats sont exposés et accompagnés d'une discussion.*

*MOTS-CLÉS : pratique d'enseignement – variabilité didactique – processus didactique – situation d'enseignement-apprentissage*

---

## 1. Introduction

En sciences de l'éducation, les recherches concernant l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage se sont développées à partir des années 50 aux Etats-Unis (Bressoux, 2002). D'abord centrées sur la définition du « bon enseignant » à partir des traits de personnalités des professeurs (Ibid.), ces recherches ont ensuite, durant les années 60 et 70, tenté de déterminer l'efficacité des pratiques enseignantes à partir des performances scolaires des élèves (Bru, 2002). Ces travaux faisaient partie des recherches de type « processus-produit ». Celles-ci n'ont abouti finalement qu'à peu de résultats probants, principalement à cause du fait qu'elles considéraient l'apprentissage de l'élève comme tributaire exclusivement du travail de l'enseignant. Or, les chercheurs vont rapidement se rendre compte qu'il doit exister d'autres facteurs influençant l'efficacité des apprenants. En réaction aux recherches de type « processus-produit », les travaux relevant des modèles cognitivistes vont prendre en compte les processus d'enseignement-apprentissage en considérant le fonctionnement de la classe comme tributaire du contexte social et culturel (Postic & De Ketele, 1994).

Petit à petit, les chercheurs vont tenter de comprendre, d'articuler et d'analyser l'ensemble des facteurs entrant en jeu lors des situations d'enseignement-apprentissage et influençant, directement ou indirectement à la fois le travail de l'enseignant, mais également l'apprentissage des élèves. Ainsi, au début des années 90, dans le monde francophone, plusieurs modèles se sont développés, tels que les modèles systémiques de Bru (1992 ; 2002) et les modèles intégrateurs d'Altet et Clanet (Altet, 2003). Ceux-ci articulent à la fois les facteurs liés au professeur, les facteurs liés aux apprenants et les facteurs inhérents aux contextes des situations d'enseignement-apprentissage. Ces modèles tentent de « *prendre en compte la situation, mais aussi de traiter dans un cadre théorique homogène les activités et la cognition individuelle, et celles de l'action collective.* » (Rogalski, 2004, p.113). Pourtant, le rapport *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession* (1986) ou encore les publications de Goodlad (1990 ; 1993) ont mis en avant que les recherches portant sur les situations d'enseignement-apprentissage concernaient principalement l'étude de l'apprentissage de l'élève, délaissant quelque peu l'analyse des pratiques d'enseignement elles-mêmes. De ce constat, des chercheurs comme Lenoir ou encore Bayer ont proposé d'axer les recherches sur les pratiques enseignantes, notamment à partir de « *l'analyse des processus d'enseignement* » (Bayer, 1986, p.485). Néanmoins, comme le souligne Bru (1994) et comme on le constate en réalisant un état de l'art sur le sujet, les modèles relatifs à la description des comportements enseignants sont bien moins nombreux que ceux visant à améliorer les pratiques et ceci entraîne, principalement dans le monde scientifique francophone, une relative pauvreté en termes de références et de recherches descriptives des situations d'enseignement-apprentissage.

## 2. Les pratiques enseignantes et l'acte d'enseignement

La pratique enseignante revêt une acception large. Elle doit être comprise comme « [*l']ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant : surveillance des récréations, enseignement en partenariat, participation aux différents conseils, etc.* » (Marcel, 2004, p.14), alors que l'acte d'enseignement consiste en « *l'accomplissement d'un ensemble de conditions matérielles, informationnelles [et] relationnelles qui permettront à l'élève d'intégrer, de construire et de structurer les compétences visées dans l'apprentissage* » (Bru, 1992, p.97). En fait, la pratique enseignante regroupe toutes les tâches professionnelles relatives au métier d'enseignant et comprend donc la pratique ou acte d'enseignement, relatif au travail en classe du professeur.

Cette distinction entraîne deux voies de recherche : la première, portant sur la pratique enseignante, tient compte à la fois du travail en classe, mais aussi des phases de préparation, du travail administratif... La seconde voie étudie exclusivement les caractéristiques des comportements de l'enseignant lorsque celui-ci est en classe avec les élèves. Dans notre recherche, nous nous situons dans cette deuxième voie. De plus, le travail que nous avons mené a pour objectif « [*d']étudier pour rendre compte, expliquer et comprendre l'organisation des pratiques et les processus en jeu dans leur fonctionnement* » (Bru, 2002, p.71). Ainsi, nous avons analysé la variabilité des pratiques des enseignants afin de déterminer la variabilité inter-maitres, c'est-à-dire la variabilité constatée, pour une leçon identique, chez plusieurs professeurs<sup>1</sup> et la part de variance relative à de la variabilité intra-maître, c'est-à-dire la variabilité constatée chez un même enseignant à travers des leçons différentes<sup>2</sup>. De plus, nous avons posé l'hypothèse que le niveau taxonomique de l'activité est un facteur influençant la variabilité de la pratique d'enseignement chez les professeurs.

<sup>1</sup> Plusieurs enseignants ont un même objectif à atteindre.

<sup>2</sup> Un professeur a plusieurs objectifs différents à atteindre.

### 3. Des pratiques d'enseignement variables

Plusieurs recherches ont abordé l'étude de la pratique de l'enseignant, notamment au niveau de sa variabilité. Ainsi, Postlethwaite (1985) a montré que près de 70% de la variance correspondait à de la variabilité intra-maître, contre 30% pour de la variabilité inter-maîtres. Les recherches menées par Crahay vont également dans ce sens et l'auteur tire comme conclusion que les enseignants varient leur enseignement en fonction de ce qu'ils enseignent (1989) bien plus qu'ils ne se différencient entre eux (2002). Ces recherches montrent donc que pour une même situation, plusieurs enseignants envisagent des comportements semblables, alors que dans des situations différentes, un enseignant modifierait davantage sa manière d'agir.

Bru (1992) a étudié les méthodes d'enseignement. Pour lui, celles-ci ne constituent qu'une variable des situations d'enseignement-apprentissage que le professeur peut modifier ou agencer selon les contextes qu'il rencontre. L'auteur a remis en question le fait de caractériser un enseignement uniquement sur l'utilisation de telle ou telle méthode. En effet, considérer qu'un enseignant utilise un type de méthode dans ses classes conduit à réduire l'acte d'enseignement à la mise en œuvre d'un procédé établi et organisé de façon presque immuable. Bru (1998) a considéré quatre points (la fidélité de l'application, la stabilité des procédures d'enseignement, l'organisation méthodique de la pratique et l'unifinalité de la pratique) dans ses analyses : les résultats qu'il a obtenu lui suggèrent que les pratiques d'enseignement ne sont pas cloisonnées, mais, comme le souligne Clanet (2005) s'articulent « *sur un continuum allant des formes invariantes de pratiques communément nommées « méthodes » à des formes imprévisibles car en perpétuel changement* ». L'entrée par les méthodes se révèle donc trop déterministe comme en témoignent également les recherches d'Altet (1994) et Altet, Bressoux, Bru et Leconte-Lambert (1994 ; 1996) qui ont mis en avant la différenciation des pratiques d'enseignement, notamment au niveau de leur forme et des contenus des interactions. L'ensemble de ces résultats nous amène à analyser en priorité les situations d'enseignement, non plus en fonction des méthodes utilisées, mais bien en considérant l'enseignant comme organisateur des conditions d'apprentissage, au sein de situations complexes et singulières.

### 4. Les composantes de l'acte d'enseignement

Afin d'étudier les facteurs influençant les pratiques d'enseignement, le modèle de Bru (1992) définit des variables de l'action didactique comme les « *composantes des situations d'enseignement-apprentissage qui peuvent être modifiées par l'enseignant en fonction de son appréciation du contexte général et particulier* » (p. 97). Ces variables didactiques témoignent à la fois du caractère organisateur relatif aux comportements de l'enseignant, mais aussi de la complexité du contexte dans lequel s'ancrent les situations d'enseignement-apprentissage.

Bru groupe ces variables en trois catégories :

- Les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus qui concernent la sélection et l'organisation des contenus, l'opérationnalisation des objectifs et les choix des activités sur les contenus.
- Les variables processuelles qui ont trait à la dynamique de l'apprentissage, à la répartition des initiatives entre enseignants et élèves, aux registres de la communication didactique et aux modalités d'évaluation.
- Les variables relatives au cadre et au dispositif qui sont induites par les lieux où se déroulent les séquences d'enseignement-apprentissage, l'organisation temporelle, le groupement des élèves et les matériels et supports utilisés.

Pour chacune de ces variables, il est possible, à tout moment, de repérer une certaine modalité<sup>3</sup>, c'est-à-dire la forme que prend le comportement (par exemple, on peut étudier les types de feedback que donne l'enseignant en classe : trois modalités se dégagent alors pour ce comportement, à savoir « donne un feedback positif », « donne un feedback négatif » et « ne donne pas de feedback »). En fait, chaque variable se définit, pour un instant T, par une de ses modalités. Celles-ci étant exclusives et ne pouvant donc apparaître au même moment, il est possible de dresser le profil didactique de l'enseignant lors d'une séquence d'enseignement-apprentissage en fonction de ces variables. Les trois types de variables permettent de s'interroger sur les aspects relatifs aux contenus, mais également sur les conditions dans lesquelles l'appropriation des contenus par les élèves s'opère.

<sup>3</sup> Les modalités sont illustrées et explicitées en page 5.

## 5. Méthode

### 5.1. Démarches de la recherche

Les résultats présentés reposent sur un travail d'analyse de données récoltées par vidéoscopie auprès de trois enseignants lors de quatre activités de classe. Douze leçons ont donc été filmées. Nous avons demandé à chaque enseignant de réaliser deux activités dont nous avons délimité l'objectif afin qu'il relève d'un niveau taxonomique inférieur<sup>4</sup> (c'est-à-dire peu complexe) et deux activités de niveau taxonomique supérieur ; les enseignants n'étant pas au courant de la catégorisation que nous avons opérée.

Lors de chaque activité, les comportements des enseignants ont été filmés directement en classe<sup>5</sup>. Sur la base d'une grille d'observation inspirée par les travaux de Bru (1992), nous avons codé ces comportements grâce au logiciel The Observer XT®. Enfin, nous avons traité statistiquement les données obtenues.

### 5.2. Les variables observées chez les enseignants

Afin d'étudier les comportements des enseignants, nous avons employé la grille d'analyse proposée par Bru (1992) et définissant onze variables didactiques, regroupées en trois types<sup>6</sup> de variables. Cette grille a été adaptée à la méthodologie employée en ne considérant uniquement que les variables pouvant être observées lors d'une situation d'enseignement-apprentissage dont l'objectif a été prédéfini (Bru définit notamment comme variables l'opérationnalisation de l'objectif ou encore le lieu des séquences d'apprentissage. Or dans notre méthodologie, c'est le chercheur qui définit l'objectif et par facilité de prise de données, seule la salle de classe a été utilisée. La grille a donc été adaptée en ne tenant pas en compte ces variables). La grille d'observation comprenait trois types de variables, chacun comprenant de deux à trois variables. Chaque variable était observée en fonction de la modalité qu'elle prenait aux différents moments des activités d'enseignement-apprentissage. Le tableau ci-dessous reprend les trois types de variables, les variables observées ainsi que les critères différenciateurs de chacune des variables. Nous appelons ces critères différenciateurs les modalités des variables.

Le premier type de variables, intitulé « *structuration et mise en œuvre des contenus* », concerne les contenus des apprentissages et comprend les variables « *organisation des contenus* » et « *activités sur les contenus* ». La variable organisation des contenus peut se décliner selon trois modalités : le mode de transformation des contenus qui prend en compte toute action de l'enseignant visant à adapter le contenu au public cible, le mode d'organisation des contenus qui concerne toute action de l'enseignant visant à (ré)organiser un contenu (explication, mise en évidence, rappels de matière) et le mode de réduction des contenus qui prend en compte toute action de l'enseignant visant à réduire le contenu à enseigner. La variable activité sur les contenus peut se décliner selon deux modalités : les activités motrices qui concernent toute activité, prescrite par l'enseignant, demandant aux élèves d'accomplir une série de mouvements en vue de l'acquisition d'une compétence, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être et les activités cognitives qui concernent toute activité, prescrite par l'enseignant, demandant aux élèves de mettre en place des opérations mentales ayant pour but l'acquisition de compétences ou de savoirs.

Le deuxième type de variables, intitulé « *variables processuelles* », concerne les variables « *qui directement ou indirectement donnent forme et énergie aux processus par lesquels se réalise le fonctionnement du système enseignement-apprentissage* » (Bru, 1992, p.103) et comprend les variables « *dynamiques de l'activité scolaire chez le professeur* », « *types de consignes* » et « *registres de la communication* ». La variable dynamique de l'activité scolaire chez le professeur peut se décliner selon six modalités : sanctions négatives (réprimandes ou punitions), références sociales (utilisation d'informations liées à la vie des élèves ou au monde extérieur), questionnement (solicitation de l'élève ou du groupe classe à répondre à une interrogation), relance de la dynamique (action visant à motiver les élèves à reprendre le travail en cours ou encore à redynamiser le groupe classe), feedbacks (donner des informations en retour d'une production de l'élève) et demandes hors contexte (sujet autre que celui de la leçon). La variable type de consignes peut se décliner selon trois

<sup>4</sup> Nous avons utilisé la taxonomie de D'Hainaut (1977). Nous avons considéré comme niveau taxonomique inférieur, les activités relevant des catégories de reproduction et de conceptualisation et comme niveau taxonomique supérieur, les activités relevant des catégories de mobilisation et de résolution de problème.

<sup>5</sup> Un chercheur a positionné sa caméra au fond de la classe et a suivi les comportements de l'enseignant.

<sup>6</sup> Les trois types de variables sont : (1) les variables liées à la structuration et la mise en œuvre des contenus, (2) les variables liées aux processus mis en œuvre et (3) les variables liées au cadre matériel et au dispositif.

modalités : procédures (toute consigne donnée par l'enseignant ayant pour but de rappeler ou d'expliquer les procédures à suivre pour accomplir un objectif spécifique), guidage (toute consigne donnée par l'enseignant ayant pour but de cadrer ou de recadrer la marche à suivre pour accomplir un objectif spécifique) et critères (toute consigne donnée par l'enseignant ayant pour but d'établir ou de rappeler les critères de réussite de l'objectif visé). La variable registres de la communication peut se décliner selon quatre modalités. Le registre technique identifie les mots issus de contexte technique ou scientifique. Le registre scolaire identifie les mots issus du contexte de l'école et utilisés habituellement en classe. Le registre familial identifie les mots du langage oral courant qui atténue le formalisme des échanges. Le registre abstrait identifie les mots relevant d'un discours métaphorique.

Type de variable	Nom de la variable	Critères différenciateurs ou micro-variables
Structuration et mise en œuvre des contenus	<i>Organisation des contenus</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mode de transformation des contenus</li> <li>- Mode d'organisation des contenus</li> <li>- Mode de réduction des contenus</li> </ul>
	<i>Activités sur les contenus</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- activité motrice</li> <li>- activité cognitive</li> </ul>
Variables processuelles	<i>Dynamique de l'activité scolaire chez le professeur</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sanctions négatives</li> <li>- références sociales               <ul style="list-style-type: none"> <li>o vie des élèves</li> <li>o monde extérieur</li> </ul> </li> <li>- questionnement               <ul style="list-style-type: none"> <li>o à un élève à la fois</li> <li>o à la classe</li> </ul> </li> <li>- relance de la dynamique</li> <li>- feedbacks               <ul style="list-style-type: none"> <li>o positifs</li> <li>o négatifs</li> </ul> </li> <li>- demande hors contexte</li> </ul>
	<i>Types de consignes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- procédures</li> <li>- guidage</li> <li>- critères</li> </ul>
	<i>Registres de la communication</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- registre technique</li> <li>- registre scolaire</li> <li>- registre familial</li> <li>- registre abstrait</li> </ul>
Cadre matériel et dispositif	<i>Situation géographique du professeur</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- devant les élèves</li> <li>- au niveau des élèves</li> <li>- derrière les élèves</li> </ul>
	<i>Organisation temporelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- durée de chaque activité</li> <li>- temps de parole du professeur</li> <li>- durée des discussions individuelles (inaudibles)</li> </ul>
	<i>Matériel et supports didactiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilise le tableau noir ou le tableau blanc interactif</li> <li>- utilise des feuilles de cours</li> <li>- utilise un autre support</li> </ul>

Tableau 1. Grille d'analyse utilisée (d'après Bru, 1992)

Le troisième type de variables, intitulé « *cadre matériel et dispositif* », s'intéresse aux aspects relatifs aux conditions matérielles des apprentissages et comprend les variables « *situation géographique du professeur* », « *organisation temporelle* » et « *matériel et supports didactiques* ». La variable situation géographique du professeur peut se décliner selon trois modalités : 1. devant les élèves, 2. au niveau des élèves et 3. derrière les élèves. La variable organisation temporelle peut se décliner selon trois modalités : 1. durée de chaque activité, 2. temps de parole du professeur et 3. durée des discussions individuelles (individualisation des apprentissages). La variable matériel et

supports didactiques peut se décliner selon trois modalités : 1. utilise le tableau noir (TN) ou le tableau blanc interactif (TBI), 2. utilise des feuilles de cours et 3. utilise un autre support.

Afin de quantifier nos données, nous avons dénombré les manifestations des modalités des variables tout au long des activités prestées. L'analyse des nombres d'occurrences des modalités se base sur cette quantification. Par exemple, pour obtenir le nombre d'occurrences relatif à la variable *Mode de transformation des contenus* (v1), nous additionnons les nombres d'occurrences des modalités *Mode de transformation des contenus* (m1) *Mode d'organisation des contenus* (m2) et *Mode de réduction des contenus* (m3). Nous procéderons de la même manière afin de calculer les durées de manifestation des variables.

### 5.3. L'étude de la variété générale et de la variété interne

Afin d'étudier la variabilité des pratiques enseignantes, nos données ont été soumises à trois types d'investigation : dans un premier temps, l'analyse du temps de parole des enseignants, dans un deuxième temps, l'analyse des huit variables de l'action didactique et dans un troisième temps, l'analyse de la variabilité didactique qui « *rend compte non d'un contenu directement observé mais d'un différentiel apprécié à l'aide des indices [...] [de l'] "étendue de la variété générale" [...] et [de l'] "étendue de la variété interne" »* (Bru, 1992, p.123). Pour estimer la variabilité didactique qui pourrait exister entre les trois enseignants, nous étudions l'étendue de la variété générale et de la variété interne à travers les quatre activités réalisées. L'analyse de l'étendue de la variété générale consiste à estimer, pour chaque enseignant, lors de chaque séquence, le nombre d'occurrences constatées pour chacune des variables. Les enseignants sont ensuite comparés entre eux (variabilité inter-maîtres), mais également les activités réalisées (variabilité intra-maître). Au niveau de l'étendue de la variété interne, pour chaque enseignant, lors de chaque séquence, le nombre d'occurrences est mesuré pour chaque modalité des différentes variables. La variabilité inter-maîtres et la variabilité intra-maître ont ici aussi été estimées. La variété générale est également définie par le nombre de variations constatées pour chaque variable et la variété interne par le nombre de variations constatées pour chaque modalité. L'analyse des modalités ne prend en compte que les modalités « actives », c'est-à-dire la manifestation des modalités et non leur absence.

Afin de déterminer les variabilités constatées entre les enseignants (inter-maîtres) et chez un même enseignant (intra-maître), des coefficients de variation (rapport de l'écart-type sur la moyenne) ont été calculés. Cet indice permet de comparer la dispersion des données et donc de déterminer la part de variation constatée lors de chacune des analyses : plus le coefficient de variation est élevé, plus la variabilité constatée est importante en regard de l'importance du phénomène étudié. Par exemple, après avoir relevé le nombre d'occurrences constaté pour chacune des variables lors de chacune des activités pour les trois sujets, nous calculons les coefficients de variation inter-maîtres et intra-maître. Le tableau 2 reprend les nombres d'occurrences des variations constatées pour la variable 1 lors des douze activités observées.

Nombre d'occurrences	V1	Nombre d'occurrences	V1
NbO1	28	NbO7	20
NbO2	28	NbO8	14
NbO3	7	NbO9	12
NbO4	15	NbO10	22
NbO5	23	NbO11	16
NbO6	15	NbO12	5

**Tableau 2.** Nombres d'occurrences des variations constatées pour la variable 1 lors des douze activités observées.

Le coefficient de variation inter-maîtres pour le nombre d'occurrences constaté de la variable 1 se calcule comme suit :

$$Cv = \frac{\sigma [\text{NbO1} \dots \text{NbO12}]}{\mu [\text{NbO1} + \text{NbO2} + \dots + \text{NbO12}]}$$

À partir de notre exemple, nous obtenons ainsi un coefficient de variation inter-maîtres de 0,17, ce qui signifie que le pourcentage de variation relatif au nombre d'occurrences de la variable 1 entre les enseignants est de 17%, ce qui correspond à une variation importante entre les comportements<sup>7</sup>.

## 6. Résultats

Les résultats généraux sont présentés dans le tableau 3. Pour chacune des analyses, les coefficients de variations obtenus pour la variabilité intra-maître et la variabilité inter-maîtres ont été additionnés. Ensuite, le rapport entre le coefficient de variation de la variabilité intra-maître sur la somme des coefficients de variation a été calculé. Ce nombre est alors transformé en pourcentage qui équivaut alors à la proportion de variabilité intra-maître par rapport à la variabilité totale. Le tableau 3 reprend les différents pourcentages des variabilités calculés ainsi que les coefficients de variation associés : la variabilité totale (intra et inter-maîtres), la variété générale et la variété interne, au niveau du nombre d'occurrences et des durées des manifestations des variables (intra et inter-maîtres). Chaque analyse est explicitée dans les points suivants.

	Temps de parole	Variété générale (nombre d'occurrences des variables)	Variété générale (durée des manifestations des variables)	Variété interne (nombre d'occurrences des variables)	Variété interne (durée des manifestations des variables)
Variabilité intra-maître	0,44 (64,0%)	1,25 (87,4%)	0,93 (60,4%)	2,13 (81,0%)	2,06 (65,6%)
Variabilité inter-maîtres	0,25 (36,0%)	0,18 (12,6%)	0,61 (39,6%)	0,5 (19,0%)	1,08 (34,4%)

**Tableau 3.** Coefficients de variation et pourcentages des variabilités intra-maître et inter-maîtres au niveau de la variabilité totale, de la variété générale et de la variété interne.

### 6.1. L'analyse des temps de parole

Au niveau de l'analyse des temps de parole des enseignants, il existe de fortes variabilités entre les enseignants. Les pourcentages de temps de parole<sup>8</sup> des enseignants varient de 84,2% à 46,8% (75,2% pour le troisième professeur) et ceci se traduit par un coefficient de variation de 0,25 entre les professeurs. Pour la variabilité intra-maître, des coefficients de variation compris entre 0,24 et 0,59 (0,50 pour le troisième enseignant) sont observés. En comparant les coefficients de variation moyens des analyses inter-maîtres et intra-maître, on peut constater qu'environ 64% de la variance des durées de temps de parole des enseignants correspondent à de la variabilité intra-maître et 36% à de la variabilité inter-maîtres. En tenant compte du niveau taxonomique des activités, on constate, pour la variabilité inter-maîtres, un coefficient de variation de 0,24 et pour la variabilité intra-maître un coefficient de variation de 0,12 (coefficient minimum de 0,07 et maximum de 0,20). Le niveau taxonomique modifie la variabilité des comportements des enseignants : alors que la variabilité inter-maîtres ne semble pas influencée par le niveau taxonomique des activités (les coefficients de variation sont semblables d'un enseignant à l'autre), la variabilité intra-maître décroît considérablement (en moyenne de 44% sans tenir compte des niveaux taxonomiques et 12% en y tenant compte). Il existe donc une variabilité intra-maître, mais celle-ci est moins forte que la variabilité inter-maître. Le niveau taxonomique des activités influence la variabilité des enseignants en réduisant la variabilité intra-maître : le comportement des maîtres varie de manière relativement semblable lors d'activités de niveau taxonomique identique.

### 6.2. L'analyse de la variété didactique générale

Au niveau de l'analyse de la variété didactique générale, la variabilité inter-maîtres traduite par un coefficient de variation s'élève en moyenne à 0,18 et la variabilité intra-maître à 1,25. Pour la variété didactique générale, au niveau du nombre d'occurrence, 87,4% de la variabilité totale est expliquée par de la variabilité intra-maître et 12,6% par de la variabilité inter-maîtres. Les niveaux

<sup>7</sup> Selon Martin et Gendron (2004) un coefficient de variation présente une variation (1) faible entre 0% et 16%, (2) importante entre 16% et 33,3% et (3) très élevée au-delà de 33,3%.

<sup>8</sup> C'est-à-dire le pourcentage de temps pendant lequel l'enseignant parle lors des activités réalisées.

taxonomiques des activités modifient ces résultats : en moyenne, la variabilité intra-maître a un coefficient de variation de 0,89 et la variabilité inter-maîtres, un coefficient de variation de 0,41. Au niveau des durées de manifestation des variables, la variabilité intra-maître (coefficient de variation moyen de 0,93) est plus importante que la variabilité inter-maîtres (coefficient de variation moyen de 0,61). Les niveaux taxonomiques des activités ont aussi un impact sur la variabilité inter-maîtres et la variabilité intra-maître au niveau des durées des manifestations des variables : en moyenne, la variabilité intra-maître a un coefficient de variation de 0,75 et la variabilité inter-maîtres, un coefficient de variation de 0,31.

### ***6.3. L'analyse de la variété didactique interne***

Au niveau de l'analyse de la variété didactique interne, il existe une variabilité inter-maîtres présentant un coefficient de variation moyen de 0,50 en fonction du nombre d'occurrences des modalités des variables et une variabilité intra-maître présentant un coefficient de variation moyen de 2,13. Pour la variété didactique générale, au niveau du nombre d'occurrences des modalités des variables, 81% de la variabilité est expliquée par de la variabilité intra-maître et 19% par de la variabilité inter-maîtres. Les niveaux taxonomiques des activités ont également un impact sur la variabilité inter-maîtres et la variabilité intra-maître au niveau des nombres d'occurrences des modalités des variables : en moyenne, la variabilité intra-maître a un coefficient de variation de 2,03 et la variabilité inter-maîtres, un coefficient de variation de 0,7. Au niveau des durées de manifestation des modalités des variables, nous constatons que la variabilité intra-maître (coefficient de variation moyen de 2,06) est plus grande que la variabilité inter-maîtres (coefficient de variation moyen de 1,08). Les niveaux taxonomiques des activités ont aussi un impact sur la variabilité inter-maîtres et la variabilité intra-maître au niveau des durées des manifestations des modalités des variables : en moyenne, la variabilité intra-maître a un coefficient de variation de 1,83 et la variabilité inter-maîtres, un coefficient de variation de 0,7.

### ***6.4. L'analyse des profils des enseignants***

Au niveau de l'analyse des profils des enseignants, les variables activités sur les contenus (v2), registres de la communication (v5) et situation géographique du professeur (v6) ne présentent pas de différences de variabilités, ni au niveau des activités, ni au niveau des enseignants. Les données permettent également d'identifier les moments d'apparition des variables : par exemple, la variable organisation des contenus apparaît le plus souvent en début d'activité et, épisodiquement, au milieu et en fin d'activité. La variable dynamique de l'activité scolaire se manifeste principalement en début d'activité et ses pourcentages d'apparition décroissent en fin d'activité. La variable types de consignes se manifeste principalement en début d'activité et en fin d'activité (à partir du septième décile). La variable organisation temporelle est relativement stable tout le long des activités. La variable matériel et supports didactiques présente des configurations de manifestations très variables d'une activité à une autre.

L'existence de profils didactiques variables est attestée par les résultats obtenus. La mise en avant de ces profils permet de déceler des comportements parfois stéréotypés (par exemple, les consignes sont données par l'enseignant en début d'activité), mais témoigne fortement d'une hétérogénéité des pratiques selon les objectifs poursuivis lors des activités.

### ***6.5. La part de variabilité inter-maîtres et de variabilité intra-maître***

Afin de déterminer la proportion de variabilité intra-maître et de variabilité inter-maîtres par rapport à l'ensemble de la variabilité, nous additionnons tous nos pourcentages de variabilité intra-maître et inter-maîtres et nous en faisons les moyennes. Globalement, la variabilité intra-maître correspond à 71,7% de la variabilité totale et la variabilité inter-maître à 28,3%.

## 7. Discussion et conclusion

L'expérimentation menée permet de décrire et d'analyser la variabilité des pratiques des enseignants. Ainsi, outre la variabilité totale des comportements des enseignants, l'expérimentation a mis en évidence l'existence de variabilité intra-maître et inter-maîtres. En effet, bien que nous observions, dans les situations d'enseignement-apprentissage, des configurations relativement proches quant au profil didactique des enseignants pour certaines variables (notamment l'apparition des consignes qui interviennent principalement en début de leçon), la dynamique de l'activité scolaire se manifeste de façon très variable durant toute l'activité. En outre, au niveau des temps de parole des enseignants, l'enseignant parle environ 70% du temps des activités contre 20% pour les élèves (les 10 autres pourcents étant des activités silencieuses), c'est-à-dire qu'environ 77,8% des interactions sont à l'initiative du maître contre 22,2% pour les élèves. Nos résultats rejoignent ceux des recherches d'Altet, Bressoux, Bru et Lambert (1996) qui ont constaté que 61% des interactions sont à l'initiative du maître ; les contraintes temporelles et d'objectifs imposées aux enseignants dans notre recherche pourraient expliquer ces différences de résultats (au niveau des pourcentages des interactions liées au maître) : les enseignants doivent atteindre un objectif précis en un temps relativement court (environ 30 minutes) ce qui a pu les conduire à privilégier une méthodologie plutôt « frontale ».

Une autre conclusion de nos analyses est que les variabilités intra-maître sont toujours plus importantes que les variabilités inter-maîtres. Globalement, 71,7% de la variance s'explique par de la variabilité intra-maître et 28,3% par de la variabilité inter-maîtres. Ces résultats rejoignent ceux de Nitsaisook et Postlethwaite (1986) qui ont montré que 70% de la variance correspondent à de la variabilité intra-maître et 30% à de la variabilité inter-maîtres. De plus, les niveaux taxonomiques des activités influencent les variabilités didactiques des enseignants. Lorsque nous prenons en compte le niveau taxonomique des activités, nous constatons que la variabilité intra-maître diminue. Un même enseignant présentera une variabilité plus grande entre deux activités de niveaux taxonomiques différents qu'entre deux activités de niveau taxonomique semblable. Dans toutes nos analyses, plus le niveau taxonomique de l'activité est élevé, plus l'enseignant varie ses comportements. En effet, les coefficients de variation des activités de niveau taxonomique inférieur sont plus faibles que les coefficients de variation des activités de niveau taxonomique supérieur (globalement, le coefficient de variation moyen des activités de niveau taxonomique inférieur est de 1,14 et celui des activités de niveau taxonomique supérieur est de 1,50).

Bien que notre étude consiste uniquement en l'analyse descriptive des pratiques des enseignants à partir de huit variables (tableau 1), cette méthodologie pourrait être utilisée également pour étudier les comportements des élèves, en définissant alors des critères différenciateurs en fonction du public ciblé et principalement au niveau de l'analyse des différents moments des activités de classe où les variables se manifestent le plus.

Comme le suggère Bru, cette méthodologie pourrait servir aussi aux formateurs d'enseignants. En effet, l'analyse des situations de classe et la mise en avant de la répartition dans le temps de leurs modalités pourraient être un outil de diagnostic et de formation. Cette proposition doit cependant être tempérée du fait du temps nécessaire pour coder et analyser les données, de déterminer des points précis sur lesquels le formateur veut faire réagir l'apprenant : par exemple, déterminer le nombre, la durée et la nature des feedbacks peut être un travail intéressant de formation. Un codage plus critique, par exemple par les pairs, peut constituer une approche intéressante : de cette façon, il est possible de leur faire prendre conscience de ces problèmes.

En outre, le caractère abstrait des variables permet d'adapter les critères différenciateurs à des cours différents : nous pouvons très bien concevoir l'utilisation de notre grille pour des séances de mathématiques, de cours de langue ou encore d'éducation sportive, le tout étant de définir les modalités des variables en fonction des situations observées.

Une autre perspective intéressante serait de coupler l'analyse de la variabilité des comportements des enseignants avec les performances des élèves. Ceci pourrait permettre d'établir des profils d'enseignants favorisant la réussite des apprenants. Évidemment, il conviendrait alors de répéter les observations avec un panel d'enseignants plus large. Bien que nos résultats concordent avec les recherches antérieures, il conviendrait d'agrandir l'échantillon testé afin d'être à même de généraliser les résultats.

## Références Bibliographiques

- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des Sciences de l'Education. De l'efficacité des pratiques enseignantes ?*, 10, 31-43.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. & Leconte-Lambert, C. (1994). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les Dossiers d'Education et Formation*, Ministère de l'Education Nationale, DEP, 44, 102 p.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M. & Leconte-Lambert, C. (1996). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. Deuxième phase. *Les Dossiers d'Education et Formation*, Ministère de l'Education Nationale, DEP, 70, 145 p.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible ? In M. Crahay, M. & Lafontaine, D. (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp.483-507). Liège : Labor.
- Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. In J. Fijalkow & T. Nault (Eds.), *La gestion de la classe* (pp. 199-214). Bruxelles – Belgique : De Boeck.
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse - France : Editions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (1998). La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement : après les illusions perdues. In C. Hadji & J. Baille (dir.). *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance* (pp.45-65). Bruxelles : De Boeck.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986). A nation prepared: Teachers for the 21th century. New-York, NY: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performance scolaire. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 11-28.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de Pédagogie*, 88, 67-94.
- Crahay, M. (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 (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 107- 132). Bruxelles – Belgique : De Boeck.
- Goodlad, J.I. (1990). Teachers for our nation's schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodlad, J.I. (1993). La nécessité d'un renouvellement dans la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 211-224.
- Lenoir, Y. (2005). Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 20(1), 52-75.
- Marcel, J.-F. (2004). Recherches contextualisées et pratiques enseignantes. In J.-F. Marcel & P. Rayou (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 13-26). Paris: INRP.
- Martin, L. et Gendron, A. (2004). *Méthodes statistiques appliquées à la psychologie: traitement de données avec Excel*. Trois-Rivières: SMG
- Nitsaisook, M. & Postlethwaite, T.N. (1986). Teacher effectiveness research. *Thailand International Review of Education* 32(4), 423-438.
- Postic, M & De Ketele, J-M. (1994). Observer les situations éducatives. Paris : PUF.
- Postlethwaite, T.N. (1985, Juin). *Teacher effectiveness research*. Paper presented at the University of Bangkok, Thailand.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de «cognition située » et «cognitiviste» en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, 1(2), 103-120.

---

# La collaboration d'une éducatrice de jeunes enfants et d'une enseignante en école nouvelle : l'exemple d'une alliance éducative autour de la petite enfance à l'école maternelle

Fabienne Serina-Karsky

Université Paris 8  
Vincennes - Saint-Denis  
CIRCEFT  
2 rue de la Liberté  
95326 Saint-Denis  
France  
fkarsky@gmail.com

---

*RÉSUMÉ. Cet article met en perspective une recherche menée autour de l'expérience d'une alliance éducative, telle qu'elle a été pensée et mise en place dans une classe de maternelle d'une école nouvelle, avec la question sous-jacente de la formation des enseignants en France. La question d'une formation spécifique à l'accueil du petit enfant est soulevée par la coexistence de structures d'accueil aux objectifs différents, selon que l'on se place du point de vue de l'école maternelle, plus centrée sur la préparation à l'école élémentaire, ou du point de vue des jardins d'enfants, plus attachés à une approche de tradition froëbelienne. En nous penchant sur les fondements historiques des écoles nouvelles, nous voyons en quoi le métier d'EJE résonne avec celui d'enseignant à l'école maternelle et permet d'installer une collaboration harmonieuse. La recherche empirique, qui a lieu à travers des entretiens et des observations de classe, traite de la réorganisation du temps et de l'espace dans l'école, et les questions qu'elle soulève sont examinées au regard de la professionnalisation du métier enseignant et de la formation qu'elle suppose.*

*MOTS-CLÉS : alliance éducative – enseignant - éducateur de jeunes enfants – école nouvelle – formation des enseignants*

---

## 1. Problématique et contextualisation

Cet article, qui a pour thème l'accueil de l'enfant et du petit enfant à l'école, souhaite mettre en perspective une recherche menée autour de l'expérience d'une alliance éducative, telle qu'elle a été pensée et mise en place dans une classe de maternelle d'une école nouvelle, avec la question sous-jacente de la formation des enseignants en France. Alors que l'actuelle refondation de l'école porte sur la scène publique les questions ayant trait à la fois aux rythmes scolaires et à l'accueil du petit enfant, admis très prochainement dès l'âge de deux ans à l'école maternelle, la formation des enseignants, réformée en profondeur en 2009 sous le sceau de la « mastérisation », entreprend sa réimplantation à la rentrée 2013 au sein d'Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) destinées à former, comme l'indique leur nom, des professionnels de l'éducation.

Or la question d'une formation spécifique à l'accueil du petit enfant est soulevée par la coexistence de structures d'accueil aux objectifs différents, selon que l'on se place du point de vue de l'école maternelle, plus centrée sur la préparation à l'école élémentaire, ou du point de vue des jardins d'enfants, entendus ici au sens large, plus attachés à une approche de tradition froëbelienne par le jeu, à la socialisation et l'ouverture aux familles. Cette dichotomie est d'autant plus accentuée que « l'insertion de l'école maternelle dans l'école primaire, depuis la loi de 1989, favorise la continuité, en aval, avec l'école élémentaire, mais a pour effet secondaire une distance plus marquée avec les structures d'accueil se situant en amont » (Rayna et Plaisance, 1997, p. 113), ce qui explique en partie une professionnalisation différente selon que l'on se place d'un côté ou de l'autre, et ajoute à la complexification des métiers de l'éducation (Lessard et Tardif, 2005).

De leur côté, les écoles nouvelles, qui trouvent leur origine dans le mouvement de l'Éducation nouvelle et se développent dans l'entre-deux guerres, se disent résolument attachées à accueillir l'enfant dans sa globalité, et continuent à envisager des dispositifs lui permettant de devenir acteur de ses apprentissages dans un environnement adapté (Rist, 1983 ; Mahillon, 2003 ; Houlon-Trémolières et Cibois, 2007). Afin d'adopter la posture spécifique d'un éducateur qui tient plus d'un « entraîneur » que d'un « enseignant » (Chatelain, 1946), le personnel éducatif des écoles nouvelles contemporaines, outre la formation initiale spécifique<sup>1</sup> dont il peut bénéficier, s'appuie sur le travail en équipe et n'hésite pas à envisager des alliances éducatives, que ce soit avec les parents ou d'autres professionnels de l'éducation.

La recherche présentée ici concerne un exemple de collaboration entre une enseignante et une éducatrice de jeunes enfants (EJE) autour de l'accueil de l'enfant à l'école maternelle. Elle s'inscrit dans le cadre d'une thèse, consacrée aux pratiques éducatives relatives au bien-être de l'enfant à l'école au regard du paradigme<sup>2</sup> historique de l'Éducation nouvelle et de la conception de l'enfant qu'il recèle. Cette conception de l'enfant, fondée sur le respect de son individualité, de ses rythmes et sa capacité à être acteur de ses apprentissages, est présente en France dans la formation des jardinières d'enfants dès le début du XXe siècle, à travers les théories de Froëbel tout d'abord, puis celles de Maria Montessori. Le métier de jardinière d'enfants devient par la suite celui d'éducateur de jeunes enfants, dont la définition et le cadre d'exercice, fixés par une circulaire du 18 juin 1974, rappellent qu'il vise à favoriser l'épanouissement des enfants de 18 mois à 6 ans lorsqu'ils se trouvent en dehors de la famille.

Ces recherches nous mènent sur le terrain des écoles nouvelles, interrogées d'un point de vue historique, notamment au travers du parcours singulier de leurs acteurs, et contemporain, et s'attachent à dégager ce qui fait la spécificité de ces écoles quant à la prise en compte du bien-être de l'enfant à l'école aujourd'hui. Elles bénéficient du courant de recherches sur les écoles nouvelles contemporaines qui sont l'objet d'une mise en perspective historique à travers une série de travaux relatifs à l'histoire de l'Éducation nouvelle (Duval, 2009 ; Gutierrez, 2008 ; Savoye, 2004). L'approche socio-historique dans laquelle nous nous inscrivons invite à retourner aux sources de ces écoles afin d'en extraire les fondements de ce qui fait leur spécificité aujourd'hui (Noirielle, 2006), à travers des « cas d'écoles » sélectionnés comme étant représentatifs des principes de l'Éducation nouvelle, et étudiés comme autant de laboratoires où s'est élaborée et appliquée une certaine conception de l'enfant à l'école. Notre hypothèse est qu'il existe aujourd'hui une possible requalification de l'Éducation nouvelle, qui pourrait servir de base à une réflexion sur une redéfinition de la place à donner à l'enfant à l'école, à la résultante des théories originelles et des nouvelles conceptions de l'enfant qui ont émergé à la fin du vingtième siècle.

---

1

Eurécôle, qui est en France le seul centre de formation pédagogique privé laïc, propose en effet dans sa formation une voie pour les enseignants souhaitant travailler dans les écoles nouvelles.

J'entends par paradigme historique les points d'accord et les principes communs transversaux aux principales élaborations des théoriciens fondateurs de l'Éducation nouvelle.

A travers une première partie consacrée aux fondements historiques des écoles nouvelles, nous verrons dans un premier temps en quoi le métier d'EJE résonne avec celui d'enseignant à l'école maternelle. Cette première approche nous servira de base pour ensuite exposer la recherche empirique, à travers des entretiens et des observations de classe qui ont eu lieu autour de la réorganisation du temps et de l'espace dans l'école. Les questions soulevées seront enfin examinées au regard de la professionnalisation du métier enseignant et de la formation qu'elle suppose.

## 2. Les écoles nouvelles

Le mouvement de l'Éducation nouvelle, qui apparaît au tournant du XIXe et du XXe siècle, est officiellement consacré lors de la création de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (LIEN) au congrès de Calais en 1921. Il se fédère autour d'une charte et de buts à atteindre, au nombre de quatre, dont le deuxième indique que la Ligue « cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs. » (Pour l'Ère nouvelle, 1922, p. de garde).

Aujourd'hui, en France, seules quelques écoles se réclament de ce courant d'idées, et essaient dans leurs pratiques de rester fidèles à sa conception d'un enfant placé au centre et acteur de ses apprentissages, bien que l'enfant du début du XXIe siècle, de même que l'école et la société dans laquelle il évolue, ne soit plus le même que celui du début du XXe. Parmi ces écoles nouvelles, certaines d'entre elles font appel dans leurs classes de maternelle à des éducateurs de jeunes enfants pour aider les enseignants en tant que professionnels de la petite enfance, en lieu et place des Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles (ATSEM) qui ont pour rôle de seconder l'enseignant de maternelle et sont également chargé de l'entretien, du rangement et l'hygiène des locaux et salles de classe. Les EJE quant à eux sont les descendants directs des jardinières d'enfants formées aux principes de Froëbel et de Montessori.

### 2.1. Les écoles nouvelles et les jardinières d'enfants

On retrouve, bien avant la fondation de la LIEN, le terme d'éducation nouvelle utilisé dans les jardins d'enfants, à l'exemple du mensuel intitulé *l'Éducation nouvelle, méthode Froëbel*, dont le premier numéro paraît en juin 1861 à l'initiative de Mr Raoux, professeur de philosophie à l'académie de Lausanne et fondateur du premier jardin d'enfants en 1860 en Suisse romande. Il est intéressant d'en noter le sous-titre : « *ou de la méthode Froëbel et de ses applications aux divers âges – Jardins d'enfants, écoles professionnelles et scientifiques, écoles normales* ». C'est ainsi que dans plusieurs cantons romands, des années 1870 à la première guerre mondiale, la pédagogie de Fröebel sera la référence pour ce qui concerne l'éducation préscolaire (Schärer, 2003, 2008).

Les jardins d'enfants ne connaissent pas le même succès en France. Il existe bien une « Association pour l'étude et la propagation des meilleures méthodes d'enseignement dans les écoles et dans les salles d'asile », créée en 1871, et dont le comité d'études cherche à adapter les procédés froëbeliens aux salles d'asile, pourtant en 1909, le matériel en est vulgarisé, mais non les principes directeurs :

« *la plupart des pays, d'ailleurs, - la France exceptée, - se sont mis à organiser fortement l'étude de la méthode Froëbelienne que l'on cherche à vulgariser par des cours théoriques et pratiques, - d'où résultent une pénétration croissante et des réformes éducatives dans le sens froëbelien.* » (Brès, 1911).

Selon Suzanne Brès, si les jardins d'enfants ont du mal à s'implanter en France, c'est parce qu'on n'en voit pas l'utilité, notamment au regard des salles d'asile et surtout de l'école maternelle, qui s'implante grâce à l'action entreprise par Pauline Kergomard, qui prône liberté de l'enfant et respect de la personnalité enfantine comme principes pédagogiques (1911). Néanmoins, de nombreux jardins d'enfants sont créés dans l'entre-deux guerres, notamment sous l'impulsion d'Emilie Brandt (Serina-Karsky, 2012), qui crée également des écoles de formation de jardinières d'enfants, jardinières qui trouveront leur place dans les écoles nouvelles. Formées aux méthodes actives prônées par les psychologues s'intéressant au développement de l'enfant, ces dernières sont en poste dans les écoles nouvelles de la première moitié du XXe siècle, qu'il s'agisse des écoles d'Emilie Brandt, mais aussi de *la Joyeuse école* à Boulogne, ou encore de *la Nouvelle école* de Suzanne Roubakine à Meudon.

La formation des jardinières est toutefois prise en compte par l'Etat français pendant une dizaine d'années, entre les années 1921 et 1931, lorsque Mlle Amieux, professeur de pédagogie au Collège Sévigné, crée un cours pédagogique au lycée de jeunes filles de Sèvres, qui délivre alors un certificat d'Etat. Les jardinières munies de ce certificat sont ensuite embauchées dans les jardins d'enfants et les classes enfantines des lycées bourgeois. Cette expérience s'arrête en 1931 lorsque les lycées ne sont plus autorisés à ouvrir des classes enfantines, qui concurrencent alors les écoles maternelles. La formation nationale des jardinières s'arrête, et s'organise autrement, au sein d'écoles privées. Il faudra attendre 1946 pour qu'une « Association des Centres de Formation de Jardinières éducatrices » (ACFJE) soit fondée, et mette au point un programme de formation, donnant lieu à un examen commun à un certain nombre d'écoles.

Après la seconde guerre mondiale, nombre de ces écoles ne rouvriront pas, et de « nouvelles écoles nouvelles » seront créées, notamment par des jardinières d'enfants. C'est le cas de l'école d'Emilie Brandt, dont la direction est confiée à deux de ses élèves jardinières en 1948, mais aussi de l'*Ecole nouvelle de la Rize* de Marguerite Bernard, créée en 1957 à Lyon, ainsi que de l'*Ecole du Chapoly* dans la banlieue lyonnaise, créée par Françoise Jandin et Denise Poirieux en 1963 (Serina-Karsky, 2012). Nous retrouvons également au moment de la création de l'*Ecole nouvelle d'Antony* Marie Rist, jardinière d'enfants et enseignante jusqu'en 1961 à l'*Ecole du Père Castor* créée par Paul Faucher (Rist, Marie et Noël, 1983).

## **2.2. Aujourd'hui, les éducateurs de jeunes enfants**

Le métier de jardinières d'enfants évolue dans les années 1970 et se transforme, l'école maternelle accueille de plus en plus d'enfants entre trois et six ans, conduisant le métier de jardinière d'enfants à s'orienter vers les endroits d'accueil du petit enfant en dehors de l'école. Réglementée par la circulaire du 18 juin 1974, la profession d'Éducateur de jeunes Enfants est aujourd'hui définie par le référentiel professionnel figurant dans l'annexe I de l'arrêté du 16 novembre 2005, et donne lieu à un diplôme professionnel enregistré au niveau III au répertoire national des certifications professionnelles. La formation a lieu en trois ans, et comprend 3600 heures de formation en alternance, qui permettent d'appréhender les trois dimensions principales que sont la prise en charge du jeune enfant dans sa globalité en lien avec sa famille, un positionnement particulier dans le champ du travail social, ainsi qu'une fonction d'expertise éducative et sociale de la petite enfance. En trois ans, leur référentiel de formation les prépare à devenir des professionnels de la petite enfance, et les périodes de stages sont accompagnées de façon régulière d'analyses de pratique, au cours desquelles les étudiants, au moins une fois par semaine, réfléchissent entre eux et avec l'aide de leurs formateurs aux situations rencontrées dans les établissements où ils font leur stage.

Les enseignants de maternelle, de leur côté, reçoivent une formation disciplinaire importante, alors même que l'aspect pédagogique de leur profession est peu pris en compte. Cette différence de formation entre deux professionnels de la petite enfance a ainsi été exploitée par une école nouvelle, qui propose une collaboration quotidienne entre une enseignante et une éducatrice de jeunes enfants depuis une douzaine d'années, dans le but d'accueillir le petit enfant à l'école dans sa globalité.

## **3. La collaboration entre une enseignante de maternelle et une éducatrice de jeunes enfants**

Créée en 1975, l'Ecole Aujourd'hui accueille cent quarante enfants de la première année de maternelle au CM2. Il s'agit d'une école privée sous contrat avec l'Etat, autogérée par l'équipe enseignante, qui s'attache à respecter le développement biologique aussi bien qu'affectif de l'enfant, mis en place notamment par les réunions d'équipe soutenantes qui ont lieu deux fois par semaine. La recherche entreprise porte sur la collaboration au quotidien d'une éducatrice de jeunes enfants et d'une enseignante professeur des écoles, mise en place il y a une dizaine d'années après plusieurs appels au secours des différents enseignants de maternelle, qui s'épuisaient à gérer le groupe classe tout en essayant de répondre aux besoins individuels des enfants. La solution proposée par l'Institution scolaire française, et qui consiste à faire appel aux ATSEM pour répondre au surplus de travail des enseignants de maternelle, n'étant pas satisfaisante à leurs yeux, notamment au regard du manque de formation spécifique de ces agents territoriaux, la solution d'engager C., éducatrice de jeunes enfants alors en stage à l'école, est adoptée par l'équipe. Les observations décrites ci-après portent plus précisément sur le travail autour de l'organisation et la réorganisation du temps et de l'espace, entrepris dans le but de proposer, selon la place de chacune, un environnement qui réponde aux besoins de l'accueil du petit enfant à l'école.

### **3.1. Méthodologie**

La particularité des écoles nouvelles, du fait même de leur volonté d'ouverture et de partage, participe favorablement à établir la mise en place d'une recherche collaborative, réalisée avec et non sur des enseignants, en référence ici à Ducharme, Leblanc, Bourassa et Chevalier (2007), et qui semble être en adéquation avec les principes mêmes de l'Éducation nouvelle, en ce qu'elle permet de rendre compte du questionnement et des centres d'intérêts des acteurs, ici l'équipe éducative.

En effet, les écoles nouvelles sont des lieux d'expérimentation et de recherche revendiquant leur particularité d'écoles expérimentales depuis leur origine. Ainsi, à l'Ecole nouvelle d'Antony, la recherche et l'innovation ont été soutenues par les liens que Marie Rist entretenait avec des mouvements

pédagogiques comme l'ENF<sup>3</sup>, le GFEN<sup>4</sup>, et la recherche plus académique venant de l'IPN<sup>5</sup> puis de l'INRP<sup>6</sup>, comme en témoignent les recherches menées par Jean Foucambert sur la lecture, ou encore les recherches sur les mathématiques modernes de Nicole Picard. Cette volonté d'ouverture se traduit aujourd'hui par une participation des enseignants des écoles nouvelles à des journées d'études ou l'organisation de week-end d'échanges de pratiques. Une autre particularité à souligner est le regard des enseignants sur leurs pratiques, dont le travail d'équipe contribue à faire d'eux des praticiens réflexifs. Le recours à la recherche-action, en ce qu'elle vise la production de connaissances, la conscientisation des acteurs, et l'instauration d'une action transformatrice, participe à mettre ici en avant une reconnaissance de l'apport des praticiens dans la conception de l'enfant à l'école.

### **3.2. Etude de terrain**

L'étude de terrain est menée à travers des observations ponctuelles, lors de sorties ou de séances de classe, mais également lors des réunions d'instances telles les associations de parents d'élèves et les conseils parents-enseignants. Elle s'enrichit des séances d'analyse des pratiques et du travail d'équipe qui réunit les enseignants deux fois par semaine après la classe, et permet d'établir une réflexion sur la formation continue par les pairs, ainsi que sur les méthodes pédagogiques ici envisagées dans leurs différences aux méthodes traditionnelles en ce qu'elles impliquent une conception différente de l'enfant.

Les outils de recherche qualitative utilisés lors de la recherche collaborative avec l'équipe éducative sont les entretiens non directifs, les entretiens de groupe, et les observations ethnographiques. Les entretiens non-directifs permettent dans un premier temps d'élaborer ensemble, praticiens et chercheurs, l'objet de recherche, puis d'en proposer une analyse co-constructive a posteriori. Cet étayage sert de cadre aux observations de classe et permettent une certaine souplesse quant au choix de l'observation en elle-même, en ce qu'ils facilitent la mise en place d'une observation participante tout aussi bien que celle d'une observation ethnographique, étude néanmoins nécessaire pour extraire les lois du comportement du milieu de la classe.

#### **3.2.1. Mise en place de la recherche**

Nous sommes dans une classe de double niveau de maternelle, petite et moyenne section, qui accueille une vingtaine d'enfants. Les adultes encadrants sont au nombre de trois : l'enseignante, l'EJE, ainsi qu'une stagiaire EJE qui effectue son stage court de deuxième année entre les mois d'avril et juin. Les observations ont lieu le matin, lors du troisième trimestre de l'année scolaire, ce qui a son importance car les rituels sont mis en place depuis un moment déjà. Les entretiens sont réalisés à différentes périodes de l'année, certains en amont des observations de classe afin d'élaborer ensemble la problématique de la recherche, d'autres en aval permettent de partager et de revenir sur les remarques soulevées de part et d'autre. Les derniers entretiens interviennent en septembre à la rentrée suivante, après que la recherche ait fait l'objet d'une communication lors d'un colloque sur la petite enfance, ce qui permet à l'équipe éducative d'appréhender et d'approfondir les remarques soulevées par d'autres chercheurs.

Les entretiens ont permis d'envisager les thèmes de la recherche-action : il s'agit de la réorganisation du temps et de l'espace autour du petit enfant, ainsi que l'élaboration d'une réflexion sur l'alliance éducative telle qu'elle est actuellement vécue par l'équipe enseignante, l'EJE, et les parents.

#### **3.2.2. Les ateliers**

Nous avons choisi ici de faire part du travail organisé autour des ateliers d'apprentissage proposés aux enfants le matin. Il s'agissait pour C. (l'éducatrice) et S. (l'enseignante) de mener une réflexion, à l'aide des observations de classe et des entretiens, sur le changement d'horaires intervenu en début d'année, à leur demande conjointe, afin de mieux respecter les rythmes des enfants.

Les ateliers ont lieu entre 9h45 et 10h15. C. et S. dressent les tables de façon à ce que quatre activités soient proposées : mosaïques, puzzles, dessins, lecture... Les enfants choisissent librement l'activité qu'ils veulent faire, s'installent à la table où ils veulent travailler, et cochent leur nom sur la feuille. Ce système permet à un même enfant de participer plusieurs jours de suite au même atelier, ou au contraire de passer d'une activité à une autre, en fonction de son choix et de ses besoins.

3

4 L'Ecole nouvelle française.

5 Marie et Noël Rist participeront à de nombreuses réunions du GFEN.

6 Institut Pédagogique National.

Institut National de Recherche Pédagogique.

S. va de table en table afin de travailler avec chaque groupe, alors que C. reste le plus souvent dans l'autre partie de la classe avec trois ou quatre enfants, à qui elle propose des activités différentes. Il peut s'agir de changer la cage du cochon d'Inde, d'élaborer un travail sur les émotions, de parler des cauchemars.

C. : « Moi je suis plus avec ceux qui traînent, et comment ça va aujourd'hui, voilà, moi je suis plus avec les enfants qui sont dans leur petit coin. Parce que S. elle part dans les ateliers dans des choses très concrètes, alors que moi j'ai pas d'impératif d'urgence. Alors du coup ça me laisse le temps d'aller vers les enfants et à eux d'aller vers moi aussi. »

Lorsqu'aucun enfant n'a besoin de ce temps supplémentaire, C. accompagne S. aux ateliers.

La mise en place des ateliers tels qu'ils sont proposés aujourd'hui a été travaillé durant l'année précédente, car leur fonctionnement ne satisfaisait plus ni S. ni C. Elles proposaient jusqu'alors des activités aux enfants en formant des groupes de besoin, chaque enfant devant participer à tous les ateliers sur une semaine. Ayant constaté l'une et l'autre que certains enfants avaient besoin de travailler la même activité plusieurs fois avant de passer à un autre apprentissage, elles ont décidé de changer le fonctionnement afin de mieux s'adapter aux besoins des enfants :

C. : « c'était ça qui nous intéressait, c'était qu'ils puissent choisir, quand même, ce dans quoi ils voulaient s'investir ».

Après que C. ait pointé du doigt les besoins individuels et les rythmes différents de chaque enfant, S. s'inscrit à une formation Montessori à la suite de laquelle elle propose de mettre en place la nouvelle formule d'ateliers. Une concertation avec l'équipe enseignante est nécessaire pour réaménager les horaires :

S. : « la difficulté c'est qu'on est totalement imbriqué dans les emplois du temps, on est tellement dépendants les uns des autres que dès qu'on change une brique tu vois, le mur s'effondre, ça implique plein d'autres classes ».

Or, selon les recherches en chronobiologie et chronopsychologie (Montagner, 1983 ; Montagner et Testu, 1996 ; Testu, 2000), l'aménagement du temps scolaire doit prendre en compte dans son organisation les temps les plus propices aux apprentissages chez le jeune enfant. La difficulté dans cette école était de réaménager les horaires du préau, lieu de motricité pour toutes les classes, de façon à ne pas empiéter sur les temps d'apprentissage de la matinée en maternelle. Afin de changer l'emploi du temps, il aura fallu une implication de l'équipe éducative au complet, au delà de l'enseignante et de l'éducatrice de jeunes enfants, dans le but de proposer un accueil répondant aux besoins du petit enfant. On voit ici que l'alliance éducative mise en place déborde le cadre même de la classe, ce que nous indique également la prise en charge par C. de la classe de grande section de maternelle en autonomie une journée par semaine, qui lui permet entre autre de poursuivre son travail autour des émotions mis en place avec les enfants l'année précédente.

Les questions tenant à l'élaboration du rôle de chacune et des limites d'une telle collaboration se posent notamment en terme de partage de territoire. En effet, n'y a-t-il pas ici un risque de perméabilité entre deux professions différentes et de perte d'identité pour chacune d'elles ? C'est ce que les parents montrent du doigt lorsqu'ils s'adressent le matin indifféremment à l'une ou à l'autre des « maîtresses » :

S. : « j'ai des inquiétudes de parents par rapport à des inquiétudes, sur les cauchemars, etc, ils viennent me voir aussi, ils se tournent pas que vers C. »

Au contraire, C. estime que les parents sont sensibles à son approche d'éducatrice :

C. : « enfin si de par tous mes projets là, naître et grandir, je pense qu'ils sentent, tous les parents qui ont eu des éducatrices avec leurs enfants plus jeunes, ils voient la différence et ils posent des questions un peu différentes.»

Par cet exemple de mise en place d'une alliance éducative autour de l'accueil de l'enfant dans une classe de petite et moyenne section d'une école nouvelle, nous voyons, outre l'intérêt que cela apporte à chacun des acteurs que sont l'enseignante, l'éducatrice, les enfants et les parents, qu'il participe à construire une communauté éducative dont Jean Louis Audic nous dit qu'elle vient rassurer les familles inquiètes face à la transformation d'un système éducatif « au fonctionnement peu lisible », dans le sens où elle apporte une « garantie de la bonne qualité de l'enseignement et de l'implication des établissements dans le développement global des enfants » (2011, p. 60). Ce terme de communauté éducative s'entend alors comme une promesse de coopération entre les enseignants et les parents, susceptible de favoriser des relations positives contribuant « à l'épanouissement et la réussite de l'enfant à l'école » (Kherroubi, Garnier et Monceau, 2008, p. 22). Dans le cadre présent, le soutien effectif de l'équipe enseignante apparaît néanmoins comme nécessaire. En se posant en garante du bon ordre établi, l'équipe répond d'une façon collective aux éventuelles tensions soulevées par le mariage au quotidien de deux professions qui, bien que s'adressant aux enfants d'une même tranche d'âge, sont établies sur des bases différentes, comme nous pouvons le voir à l'aune de la formation qu'elles proposent.

#### 4. La formation en question

Alors qu'une logique de professionnalisation semble à l'œuvre dans l'ensemble des métiers de l'éducation, les recherches menées au regard du changement, dans divers pays, du contexte du travail enseignant, montrent en quoi l'apparition de contraintes liées à la professionnalisation, mais aussi aux évolutions sociétales et culturelles, accentue sa complexification et son intensification (Beijaard, Meijer, Morine-Dersheimer et Harm, 2005).

##### 4.1. La complexification du métier d'enseignant

La formation des enseignants du premier degré en France, bâtie sur le modèle des Écoles normales, ne parvient pas à suivre l'évolution constante de la profession d'enseignant, qui voit aujourd'hui s'ajouter à la prise en compte de l'activité cognitive et de la dimension sociale et culturelle une troisième dimension, affective et émotionnelle (Bourgeois et Chapelle, 2006). Cela ajoute encore à la complexité du métier de professeur qui doit traiter à la fois des contenus d'enseignement et de formation, de la personne dans son ensemble et des fonctions mises en jeu dans ses apprentissages, ainsi que « des modulations de l'efficacité de ces fonctions mobilisées en lien avec l'histoire individuelle et collective » (Pellois, 2002, p. 29).

Cette complexification du métier d'enseignant, envisagée dans une réorganisation globale de la société d'une part, et d'un changement de la relation adulte-enfant s'inscrivant plus dans la négociation que dans l'autorité imposée d'autre part, suppose aujourd'hui une nouvelle posture enseignante (Pourtois et Desmet, 2003). Sans repère quant à la prise en compte des subjectivités de chacun, les enseignants se disent aujourd'hui démunis et semblent ne pas savoir comment réagir face aux enfants, acteurs impliqués à l'école, ce qui les amène parfois à avoir recours à des intervenants extérieurs pour gérer la classe. Cette externalisation, lorsqu'elle n'est pas envisagée dans le sens d'une alliance éducative, mais uniquement dans l'optique d'apporter une réponse ponctuelle face à une situation d'urgence, conduit à scinder le métier d'enseignant en deux parties, une partie noble consistant en l'enseignement des disciplines, et une partie moins noble, apparentée au « sale boulot », consistant à traiter les problèmes relationnels (Payet, 2002). Cela pose le problème de la déconnection de l'apprentissage et du relationnel, alors même que les recherches en sciences de l'éducation ont établi l'importance de l'effet maître dans l'apprentissage des élèves (Felouzis, 1997 ; Bressoux, 1995, 2001).

Un tel décalage peut s'expliquer par la formation des enseignants, qui n'est pas parvenue jusqu'à aujourd'hui à prendre en compte ces effets transférentiels.

##### 4.2. La formation des enseignants

Entre 1880 et 1883, la scolarité est rendue obligatoire et gratuite par les lois de Jules Ferry, qui instaurent également le principe de laïcité et favorisent un développement important des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Les programmes de l'enseignement primaire définis dès 1887 fixent aux maîtres une ligne pédagogique : il s'agit de transmettre une quantité limitée de notions devenues indispensables à la fin du XIXe siècle, sur les données d'une psychologie empirique. Les premiers éléments de pédagogie à l'école, apparus au début du siècle principalement au sein de l'école maternelle créée par Pauline Kergomard (Terdjman, 1992), se basent sur les grands noms de la pédagogie tels Montessori, Claparède ou encore Decroly.

Après la seconde guerre mondiale, le plan Langevin-Wallon tentera d'introduire la connaissance et le respect de l'enfant comme base à l'enseignement. En augmentant la durée des études professionnelles, il prévoit d'inclure à la formation des maîtres une conception plus moderne de la psychologie de l'enfant. Mais les divergences d'opinion au sein même de la Commission Langevin-Wallon contribueront à enterrer la réforme de l'enseignement (Kounelis et Gutierrez, 2010) et la majorité des Ecoles Normales se contenteront de reprendre leur fonctionnement d'avant guerre, proposant une formation basée avant tout sur le savoir.

La formation des enseignants prend un nouveau tournant en 1989, avec la loi d'orientation sur l'éducation qui instaure la création de nouveaux instituts de formation, les IUFM, régis par le décret d'application du 1er septembre 1991, et qui ont pour mission de former les professeurs des écoles, les professeurs de collège et de lycée (général, technologique ou professionnel) ainsi que les conseillers principaux d'éducation. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 appelle les IUFM à intégrer les universités en 2008, et l'Etat fixe dans un cahier des charges national le contenu de la formation professionnelle des enseignants. L'IUFM propose une année non obligatoire de préparation au Concours de recrutement des professeurs des écoles (le CRPE), aux étudiants qui souhaitent le présenter. Le concours une fois obtenu, le professeur des écoles deuxième année est employé par l'Éducation Nationale et doit suivre une année de formation initiale à l'IUFM. Cette année de formation doit lui permettre d'obtenir sa titularisation et sa première classe à la rentrée suivante. Les

IUFM avaient ainsi pour double mission de préparer les étudiants au concours, puis de former les professeurs stagiaires l'ayant réussi.

#### **4.3.Des IUFM à l'Université : la mastérisation des enseignants**

Dans le cadre de l'Union européenne et de la loi sur l'autonomie des universités, l'augmentation du niveau de diplôme exigé conduit à porter le niveau de recrutement des enseignants, jusqu'alors basé sur la licence à bac plus trois, au niveau du master, c'est à dire bac plus cinq, ce qu'instaure la réforme décidée en 2008, et rendue effective à la rentrée 2010. Mais censée rompre avec une formation trop académique, la réforme de la « mastérisation », réalisée dans la précipitation, est fortement décriée, et laisse les étudiants dans un profond mal-être, comme le souligne Jean-Michel Jolion, président du comité du suivi master, dans son rapport remis en octobre 2011. Réalisé à la demande de Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, le rapport pose un premier constat : amorcée principalement pour des raisons budgétaires, et faute d'avoir été élaborée avec l'ensemble des acteurs, « cette réforme porte en elle des écueils qui ne pourront être levés par de simples ajustements » (Jolion, 2011, p. 17).

Le rapport insiste également sur la place à donner à la recherche, qui doit s'articuler avec le volet professionnel de la formation, et met en avant l'impossibilité pour les étudiants de trouver une motivation suffisante, leur projet professionnel et personnel étant unanimement orienté sur la réussite au concours, dont le contenu théorique et disciplinaire apparaît de plus en plus inadapté et déconnecté de l'exercice réel du métier d'enseignant. Sa place, au troisième semestre du master, est également unanimement remise en cause. La conclusion du rapport est sans appel : « le système actuel met les étudiants en situation d'échec par accumulation de contraintes au lieu de les mettre en situation de réussite » (p. 17), et demande aux Ministères concernés de relancer le débat sur le positionnement du concours et l'articulation de son contenu avec le métier visé et le contenu de la formation conduisant au diplôme de master.

Conçue dans l'optique d'une meilleure professionnalisation des enseignants, la réforme semble avoir produit l'effet inverse, notamment en ne prenant pas en compte la dimension professionnelle dans le concours, dont les épreuves sont encore plus académiques qu'elles ne l'étaient auparavant. Ainsi Claude Thélot, conseiller maître honoraire à la Cour des comptes, n'hésite pas à considérer qu'elle conduit à une sous-professionnalisation de la formation, alors même que plusieurs modèles d'une formation plus en phase avec le métier sont proposées<sup>7</sup>.

La rentrée scolaire de septembre 2013 voit la mise en place de nouvelles écoles de formation, les ESPE, qui en intégrant à leur sigle le mot « éducation » laissent envisager à terme la mise en place d'un tronc commun pour les futurs professionnels de l'éducation toutes identités confondues.

## **5.Conclusion**

En attendant qu'une telle réforme devienne effective et participe à élaborer un travail en commun des différents éducateurs dès la formation initiale, les enseignants sont confrontés à des collaborations avec des professionnels qui apportent dans le cadre de l'école les spécificités de leur propre champ professionnel (Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012). Ces alliances éducatives, susceptibles d'envisager des solutions aux besoins créés par la complexification du métier enseignant, s'organisent sur le terrain dans l'optique de lutter notamment contre le décrochage scolaire (Blaya, 2010), mais aussi pour répondre aux besoins des apprenants.

L'expérience, dont il a été question dans cet article, d'une école nouvelle d'aujourd'hui, qui, alors même qu'elle reprend le modèle mis en place par les écoles nouvelles du début du XXe siècle quant à la posture de l'adulte accueillant l'enfant, pourrait être qualifiée d'innovante, montre comment l'articulation de deux métiers liés à la petite enfance, enseignant de maternelle et éducateur de jeunes enfants, amène à accueillir l'enfant à l'école dans sa globalité, grâce à la prise en compte de sa personnalité et des besoins qui lui sont propres, de façon à lui permettre de s'insérer au sein du groupe et à appréhender le vivre ensemble. La mise en place d'une telle collaboration demande néanmoins à revoir certains fondamentaux de la posture enseignante telle qu'elle est enseignée aujourd'hui. En effet, elle implique de la part des personnes collaboratrices une réflexion quant à la place que l'on fait à l'autre dans sa classe, et suppose donc un temps et un lieu d'élaboration pour cela. Il s'agit d'accepter de ne plus être le seul maître à bord et de reconnaître les compétences de l'autre. Une telle posture gagnerait à être pensée dans le cadre d'une formation des enseignants qui prenne en compte le travail en équipe, tout autant que l'élaboration de la conception de l'enfant et du rôle de l'adulte dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.

---

Voir par exemple le modèle présenté par J.-M. Jolion dans son rapport op. cit., ou celui de J. Grosperin dans son rapport d'information enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 7 décembre 2011.

## Références bibliographiques

- Auduc, J.-L. (2011). Communauté éducative. Dans Rayou, P. et Van Zanten, A. (éds.), *Les 100 mots de l'éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Beijaard, D., Meijer, P.-C., Morine-Dershimer, G. & Harm, T. (dir.). (2005). *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bourgeois, E. et Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Brès, H.-S. (1911). Jardin d'enfants. Dans Buisson, F. (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Récupéré le 15 janvier 2014 sur le site de l'Inrp : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2954>
- Bressoux, P. (1995). Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91–137.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35–52.
- Chatelain, F. (1946). *Les principes de l'Éducation nouvelle*. Paris, France : l'École nouvelle française.
- Ducharme, D., Leblanc, R., Bourassa, M. et Chevalier, J. (2007). La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation. *Education et francophonie*, 35: 2,
- Duval, N. (2009). *L'école des Roches*. Paris, France : Belin.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Gilles, J.-L., Potvin, P., Tièche Christinat, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Gutierrez, L. (2008). *L'éducation nouvelle et l'enseignement catholique en France : 1899-1939*. (thèse de doctorat non publiée). Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, France.
- Houlon-Trémolières, J. et Cibois, P. (coll.). (2007). *La Source, école de la confiance*. Paris, France : Fabert.
- Jolion, J.-M. (2011). *Mastérisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilans*. Paris, France : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Récupéré le 15 janvier 2014 sur le site de la Documentation française : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000624/0000.pdf>
- Kherroubi, M., Garnier, P., Monceau, G. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne, France : Éres.
- Kounelis, C. et Gutierrez, L. (dir.). (2010). *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Evolutions, perspectives et internationaux*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mahillon, B. (2003). *L'école en couleurs : vingt ans d'autogestion : 1980-2000*. Paris, France : La différence.
- Montagner, H. (1983). *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, ces jeunes en mal de temps et d'espace*. Paris, France : Stock Laurence Pernoud.
- Montagner, H. et Testu, F. (1996). Rythmicités biologiques, comportementales et intellectuelles de l'élève au cours de la journée scolaire. *Pathol Biol.* 44, 1-15.
- Noiriel, G. (2006). *Introduction à la socio-histoire*. Paris, France : La Découverte.
- Payet, J.-P. (1997). Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège en banlieue *Annales de la Recherche urbaine*, 75, 19-31.
- Pellois, C. (2002). *Apprentissages et développement de la personne dans l'enseignement et la formation*. Paris, France : l'Harmattan.
- Pour l'Ère Nouvelle : revue internationale d'Éducation nouvelle*. (1922). Genève, Suisse : Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2005). Métissage des savoirs, hétérogénéité des pratiques, valeurs d'une société postmoderne. Dans Conseil de l'Éducation et de la Formation, *Hétérogénéité dans les classes et dans les écoles, actes du colloque organisé le 24 octobre 2003* (p. 38–47). Bruxelles, Belgique : Conseil de l'éducation et de la formation.

- Prairat, É. et Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (3), 587-615.
- Raoux, É. (1861). *L'Éducation nouvelle ou de la méthode Froëbel et de ses applications aux divers âges. Jardins d'enfants, écoles professionnelles et scientifiques, écoles normales*. Lausanne, Suisse : Georges Bridel. Récupéré le 15 janvier 2014 du site play google.com : <https://play.google.com/books/reader?id=O-U6AAAACAAJ&printsec=frontcover&output=reader&authuser=0&hl=en&pg=GBS.PP1>
- Rayna, S. et Plaisance, E. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 119, 107-139.
- Rist, M. et N. (1983). *Une pédagogie de la confiance, l'école nouvelle d'Antony*. Paris, France : Syros.
- Savoie, A., Ohayon, A. et Ottavi, D. (2004). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Schärer, M. (2003). La pédagogie froëbelienne dans l'éducation préscolaire en Suisse romande : 1860-1914. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(2), 287-207.
- Schärer, M. (2008). *Friedrich Froëbel et l'éducation préscolaire en Suisse romande : 1860-1925*. Lausanne, Suisse : Ecole d'études sociales et pédagogiques de Lausanne.
- Serina-Karsky, F. (2010). L'Ecole Aujourd'hui-School for today. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81, 62-73.
- Serina-Karsky, F. (2012). Les créations d'écoles nouvelles des années 1950-1960 : des militantes méconnues ?. Dans Gutierrez, L., Besse, L. et Prost, A. (dir.), *Réformer l'école : l'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (p. 101-110). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Terdjman, E. (1992). Le système préscolaire selon Pauline Kergomard (1838-1925). *Communications*, 54, 135-148.
- Testu, F. (2000). *Chronopsychologie et rythmes scolaires*. Paris, France : Masson.

---

# L'accrochage professionnel des enseignants novices face à des élèves en situation de décrochage scolaire

Philippe Zimmermann\* & Jacques Méard\*\*

\* LISEC, EA 2310, Université de Strasbourg  
ESPE – 141, avenue de Colmar  
67100 Strasbourg, France  
[philippe.zimmermann@unistra.fr](mailto:philippe.zimmermann@unistra.fr)

\*\* Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud  
Av. de Cour 25 1014 Lausanne (CH)  
[jacques.meard@hepl.ch](mailto:jacques.meard@hepl.ch)

---

*RÉSUMÉ.* La question du décrochage scolaire des élèves devient depuis plusieurs années un sujet saillant, au niveau social et scientifique. Cet article vise à comprendre les liens supposés entre le décrochage scolaire et la façon dont les enseignants novices construisent leur identité professionnelle, dont ils « s'accrochent » au métier. Une étude qualitative d'un an a été réalisée avec cinq enseignants novices du primaire en France, selon les présupposés de l'approche clinique de l'activité (Clot, 2008) et de la théorie historico-culturelle (Leontiev, 1976 ; Vygotski, 1978), prolongés par l'ergonomie (Saujat, 2004) et la psychodynamique du travail (Gernet et Dejours, 2009). Dans le processus de façonnage identitaire des enseignants novices, quatre « bascules » sont identifiées. Elles rendent compte de l'importance des variations du sens attribué par les acteurs à leur travail et des variations de leur efficacité, en lien avec le décrochage de certains élèves. Les circonstances de ces variations de sens (co-construits) et d'efficacité sont discutées et l'hypothèse d'un lien entre accrochage-décrochage scolaire de l'élève et professionnel de l'enseignant est posée.

*MOTS-CLÉS :* activité, engagement, décrochage scolaire et professionnel, identité professionnelle, clinique de l'activité.

---

## 1. Introduction

La question du décrochage professionnel des enseignants devient actuellement l'objet d'études scientifiques de plus en plus nombreuses (Alava, 2015 ; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013) pointant parfois la corrélation avec le décrochage des élèves (Hugon, 2010). En effet, outre les difficultés des enseignants, notamment des enseignants novices (EN), à exercer un métier qui se transforme (Ria, 2009 ; Saujat, 2004), la littérature pointe que l'entrée dans le métier constitue une source de tensions et de doutes pour les EN, en raison de la prise de conscience d'un métier plus exigeant qu'ils ne l'avaient imaginé (Giust-Desprairies, 1996). De nombreux auteurs soulignent ainsi les moments d'inconfort qu'ils rencontrent face à la complexité du métier (Ria, 2009 ; Roux-Perez, 2003) et qui conduisent au sentiment d'« incompétence pédagogique » (Martineau et Presseau, 2003). Les signes de fragilité professionnelle qu'ils manifestent traduisent leur difficulté d'insertion professionnelle (De Stercke et *al.*, 2010 ; Martineau et Mukamurera, 2012). Selon Gu et Day (2007), l'efficacité des enseignants novices est alors fonction de leur résilience. Autrement dit, elle est liée à leur investissement dans la durée, et aux effets de leurs enseignements sur les apprentissages des élèves (Saujat, 2007). Dans le même ordre d'idées, Roth (2007) souligne l'importance des dimensions éthiques de l'identité professionnelle sur leur engagement, qui passe par leur habileté pédagogique, la conduite des apprentissages et leur investissement dans une réflexion individuelle. L'expertise des enseignants sur le plan pédagogique et didactique influence leur identité professionnelle (Beijaard, Verloop et Vermunt, 2000), selon un processus en constante évolution (Huberman, 1989). Au cours de la formation initiale, la confrontation à des contextes scolaires multiples lors des stages impacte leur construction identitaire, en ce sens qu'elle leur permet de mettre à l'épreuve de la classe les manières de faire observées chez les collègues ou préconisées en centre universitaire, et de composer avec les prescriptions (Méard et Bruno, 2009). Or c'est également lors des stages que les enseignants novices sont confrontés pour la première fois à des élèves en situation de décrochage scolaire.

En France, le phénomène du décrochage scolaire est spécifiquement l'enjeu de nombreux travaux (Blaya, 2010 ; Commission Européenne, 2000 ; Esterlé-Hédibel, 2007), en lien avec les problèmes sociaux liés à la montée du chômage. Les études mettent en avant la corrélation entre le décrochage scolaire précoce et la précarité professionnelle (Janosz, 2000 ; Millet et Thin, 2005). La difficulté pour un enseignant tient en ce que la sortie prématurée d'un élève du système éducatif sans diplôme ni qualification est l'aboutissement d'un processus peu perceptible dans ses premiers développements. A partir de là, de nombreuses tentatives d'inspiration sociologique sont menées pour identifier des profils des élèves « à risque » et permettre un diagnostic précoce du processus de dés-adhésion progressive au travail scolaire. Ce phénomène subirait l'effet de nombreux facteurs sociaux, familiaux et socioéconomiques associés à un défaut d'habiletés sociales, pouvant conduire à des stratégies d'évitement, puis au désengagement progressif du travail scolaire (Blaya, 2010 ; DeRosier et *al.*, 1994 ; Fortin et Picard, 1999). Mais il est également dépendant de l'environnement scolaire (Lee et Burkam, 2003) et de la dynamique des interactions avec les enseignants eux-mêmes (Archambault, 2006 ; Hugon, 2010 ; Méard, 2013). Dans ces travaux, le manque de sens d'une tâche pour un élève, les difficultés qu'il rencontre pour la résoudre, ou encore la perception d'un effet de sa réalisation sur le groupe (valorisation, moquerie...), sont sources d'engagement ou de désengagement. Les auteurs font aussi l'hypothèse que le sens n'est pas construit par l'élève seul ; il est co-construit au cours des interactions entre élèves et avec l'enseignant. Autrement dit, l'accrochage-décrochage scolaire des élèves et des enseignants serait interdépendant. La situation spécifique dans laquelle se trouvent les EN, caractérisés d'une part par des préoccupations concurrentes de prise en compte des exigences institutionnelles, de la réalité de la classe et de leurs préoccupations personnelles, et d'autre part par un manque de maîtrise des gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009), autorise à se questionner sur leur construction identitaire face aux élèves en situation de décrochage.

L'étude qualitative présentée ici porte sur cinq enseignants novices du premier degré en France, et cherche à répondre à la question suivante : dans les situations scolaires où interagissent des EN et des élèves en situation de décrochage, dans quelles circonstances le processus identitaire des premiers est-il façonné à travers les interactions avec les seconds ?

## 2. Cadre théorique

Cette étude prend appui sur les postulats de la psychologie historico-culturaliste (Engeström, 2008 ; Leontiev, 1976 ; Vygotski, 1978 ; Wertsch, 1991), prolongés par ceux de la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008). Les actions des élèves qui décrochent et celles des EN sont définies à partir du concept de développement de l'activité. Pour Vygotski, l'activité implique pour l'individu l'appropriation de signes culturels externes, d'abord « appris » en situation dissymétrique (avec un pair plus expérimenté), puis « greffés », devenant des outils de pensée et d'action au service du développement de l'activité du sujet.

A la suite de Vygotski, Leontiev (1976) propose une « macrostructure de l'activité » particulièrement éclairante pour comprendre ce processus de décrochage. Pour l'auteur, les buts des actions sont indexés à la fois à des « motifs » (ce qui pousse l'individu à agir) et à des « opérations » (ce que le sujet met en œuvre concrètement pour agir, ses manières de faire). Le rapport entre le but de l'action et le motif révèle « le sens » de l'activité ; le rapport entre le but de l'action et les opérations définit « l'efficacité ». Le développement du sujet se déploie grâce à des conflits intrapsychiques marqués par des concurrences de motifs simultanés et de réalisations tâtonnantes des opérations. Ce postulat permet donc d'entrevoir le développement de l'activité du sujet à partir d'un renforcement du sens (qui se traduit par un dépassement des motifs initiaux au travers de nouveaux buts d'action) et d'un accroissement de l'efficacité (qui se révèle par la maîtrise de nouvelles opérations pour atteindre les buts).

Selon cette perspective, la construction identitaire des EN, en d'autres termes le processus de leur accrochage professionnel et leur engagement, est lié au sens qu'ils attribuent à leur activité et à leur efficacité en classe, comme l'indiquent Zimmermann, Méard et Flavier (2012). Selon les auteurs, ce processus dynamique et non linéaire, comportant des retours à une identité d'étudiant, permet de définir des « bascules identitaires » comme les étapes de la construction identitaire par lesquelles passent les EN. De même, « l'accrochage » du côté des élèves est défini comme la construction du sens du travail scolaire, en lien avec leur efficacité. A l'inverse, le décrochage de l'élève et ses nombreuses manifestations (retards, oublis du matériel, absentéisme, incivilités, ruptures sociales et scolaires...), tout comme celui de l'enseignant (absentéisme, manque d'investissement dans les tâches, absence de participation à des dispositifs collectifs...) peuvent être compris comme les indicateurs de motifs de moins en moins partagés (dégradation de la « co-construction de sens » attribué par l'un et l'autre au système de règles de l'institution collège), en lien avec des opérations non maîtrisées de part et d'autre (l'impossibilité de l'élève d'être efficace, et l'impossibilité de l'enseignant à le rendre efficace).

La perception ergonomique de l'activité rappelle que le travail implique la prise en compte de prescriptions émises par une autorité et de contraintes liées à l'environnement de travail et à son organisation. Or, comme le pointe Goigoux (2002), les prescriptions dans le domaine de l'enseignement en France sont multiples et fréquemment, de nouvelles prescriptions rendent l'activité de l'enseignant dilemmatique. Dans ces conditions, l'EN est supposé effectuer des compromis (Saujat, 2004) en « renormalisant » les prescriptions, c'est-à-dire en s'en affranchissant et en ajustant ses opérations aux situations rencontrées. Le processus de développement qui lui permet de se construire comme professionnel, d'accrocher aux valeurs du métier, de façonner son identité, implique en outre une « reconnaissance » de l'utilité, de la conformité et de l'originalité de son activité (Dejours, 2003). Cette approche montre que la prescription est loin d'englober la totalité de l'activité réelle (qui comprend la subjectivité de l'activité de travail, ce que le travailleur réalise effectivement, mais aussi ce qu'il ne fait pas, ce qu'il est empêché de faire ou qu'il envisage de faire) (Clot, 1999). Rapportés au contexte scolaire, ces concepts permettent de comprendre les ressources des EN pour le développement de leur activité et leur préoccupation d'efficacité et de reconnaissance (Gernet et Dejours, 2009).

### **3. Méthodologie**

#### **3.1 Contexte**

La formation initiale des enseignants en France se décline en la préparation d'un master (cinq ans après le secondaire) et d'un concours de recrutement. Ce concours est placé en fin de quatrième année d'études. Il est suivi d'une dernière année en alternance (affectation en responsabilité dans une classe un jour par semaine et formation universitaire quatre jours). Pour valider cette dernière année de formation, les EN doivent satisfaire aux exigences du stage au cours d'une visite d'un inspecteur dans la classe et aux évaluations en centre universitaire.

#### **3.2 Participants**

Dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) en France, nous avons proposé par courriel le jour de la prérentrée scolaire une participation à la recherche à des professeurs des écoles en dernière année de formation initiale, tous lauréats du concours de recrutement. Nous avons présenté l'enjeu de la recherche, les attentes, le contrat de réciprocité et de confidentialité. Cinq étudiants (trois filles et deux garçons) âgés de 21 à 28 ans y ont répondu favorablement. Aucun n'avait d'expérience professionnelle antérieurement et aucun n'était père ni mère de famille. Afin de poser les bases de la collaboration entre le chercheur et les participants (Yvon et Durand, 2012), d'installer un climat de confiance et de répondre aux questions des participants, une réunion a été organisée une semaine après la rentrée. Les volontaires y ont confirmé leur intérêt pour l'étude.

#### **3.3 Recueil des données**

Le recueil des données s'est effectué durant une année scolaire. Conformément à nos postulats théoriques, nous avons mis en œuvre une méthode indirecte (Yvon et Clot, 2003) au travers de trois types de données. a) Six enregistrements audio-vidéo avec chaque EN, réalisés en contexte de classe lors des périodes de stage. Une caméra était placée à l'arrière de la classe et le filmait en plan large en situation de travail ; b) des carnets de bord individuels, dans lesquels les EN notaient au moins deux fois par semaine les expériences significatives vécues. A l'occasion de ces prises de notes, ils étaient incités à se positionner dans chaque situation « plutôt ou pleinement comme enseignant / plutôt ou pleinement comme étudiant ». Ces traces d'activité (enregistrements vidéo et carnets de bord) ont servi de supports à c) des entretiens d'auto-confrontation, réalisés en centre de formation une semaine après le tournage audio-visuel. Ce délai laissait le temps à l'EN et au chercheur de visionner le tournage et de choisir les extraits qu'ils souhaitaient revoir et qui leur paraissaient significatifs. Le développement de l'identité professionnelle des participants a été reconstruit à travers l'ensemble des données recueillies.

#### **3.4 Traitement des données**

Le traitement des données s'est déroulé en six étapes. Les notes des EN sur les carnets de bord ont uniquement servi de supports aux entretiens d'auto-confrontation.

- 1) Dans un premier temps, les entretiens d'auto-confrontation ont été retranscrits.
- 2) Puis des raisonnements des acteurs ont été identifiés et formalisés à partir du repérage des motifs, des opérations, et des buts.
- 3) La troisième étape a consisté à identifier dans les données vidéo les situations typiques d'actions de décrochage dans l'activité des élèves (passivité, résistances, déviations).
- 4) Dans ces situations, l'analyse a porté dans l'activité des enseignants sur des énoncés touchant à la façon de faire et aux raisons d'agir.
- 5) Les variations de motifs et d'opérations des EN ont été identifiées systématiquement dans les situations et des récurrences ont été recherchées.
- 6) Enfin, trois chercheurs ont comparé et négocié leurs analyses dans un souci de validation des résultats obtenus. Les points de désaccord ont été discutés en vue d'obtenir un consensus. En cas de désaccord persistant, les éléments du corpus concernés ont été rejetés.

## 4. Résultats

L'accrochage professionnel des enseignants évolue selon quatre « bascules identitaires » imbriquées. L'activité de tous les participants de l'étude traverse ces bascules selon un rythme et un ordre singuliers (il n'y a pas de scénario-type), en rapport avec leur confrontation à des actions de décrochage d'élèves. Nous présentons ces bascules puis discutons les effets en retour du décrochage scolaire sur le façonnage identitaire des EN, et plus précisément sur leur engagement.

### 4.1 La bascule de la responsabilité assumée des événements de la classe

Les responsabilités des événements de la classe plus ou moins assumées par les EN définissent en partie les variations de leur activité. D'un côté de la bascule, ils délèguent leur responsabilité et s'en remettent à autrui pour enseigner, en se plaçant eux-mêmes en retrait par rapport aux élèves. C'est par exemple le cas de Tom et de Sam, qui confient la première séance de natation au maître-nageur, considérant que « *c'est lui le professionnel* ».

La manière dont les EN caractérisent les élèves est une autre manière d'assumer / ne pas assumer la responsabilité des événements de la classe. Ainsi, considérant ne disposer d'aucune opération au cours de sa séance pour intéresser des élèves qui « *n'en n'ont rien à faire* », Sofi se sent dépossédée de la maîtrise de la situation et finalement se dessaisit du problème et s'empêche d'agir parce que « *ça ne sert à rien de continuer* ». Dans ce type de situations récurrentes, retrouvé typiquement en maternelle lorsque les EN confient par exemple la responsabilité de la constitution des groupes d'élèves aux adjoints (agents non enseignants en classe), le désengagement des missions qui leur sont confiées est directement en lien avec ce qui ressemble à un déficit de sens de la part de la majorité des élèves. Les motifs de leur travail apparaissent aux yeux des EN comme incompatibles avec la perspective d'une co-construction de sens avec les élèves.

Pour les EN, l'enjeu de cette bascule est alors de percevoir le lien entre les actions qu'ils construisent et leurs effets sur les actions des élèves. En effet, de l'autre côté de la bascule, les EN s'attribuent l'essentiel de la responsabilité de ce qu'il se passe dans la classe quand ils perçoivent l'impact qu'ils peuvent avoir sur la vie de celle-ci. Ils s'engagent alors dans des actions visant à l'infléchir. C'est par exemple le cas de Toni, qui, malgré une séance d'Education Physique « *complètement ratée* », impute le comportement agité et dangereux des élèves aux caractéristiques de son intervention en classe.

### 4.2 La bascule de la mise à l'épreuve des opérations des autres

La prise de responsabilité des EN est liée à leur sentiment d'efficacité. Tous les participants de l'étude expriment ce besoin premier d'opérations, que ce soit pour contrôler la classe, pour faire apprendre ou récupérer l'attention des élèves. Les EN cherchent alors à « *calquer* » (Eve), à reproduire les techniques des enseignants chevronnés. Leur perception de carence, telle qu'elle émerge des entretiens, explique leurs emprunts à des personnes du métier (les collègues) et, paradoxalement, à des personnes qui ne sont pas du métier (le maître-nageur), parce qu'elles maîtrisent les gestes, les techniques. Mais les EN cherchent progressivement à s'affranchir des manières de faire observées, en ajustant leurs opérations aux circonstances spécifiques dans lesquelles ils se trouvent.

Par exemple, Eve, qui « *picore partout* », observe et reprend à son compte un grand nombre de manières de faire de ses collègues, puis les éprouve en classe : « *j'ai déjà testé plusieurs choses, plus ou moins efficaces* ». Si les opérations qu'elle met en œuvre lui donnent satisfaction, elle les valide, sinon elle les réfute, et ce même si l'efficacité de ces opérations est scientifiquement prouvée. Autre exemple, Toni cherche à s'affranchir des conseils des collègues concernant l'attitude très stricte à tenir parce qu'il est affecté en classe difficile. Il suit d'abord leurs conseils mais souhaite rapidement s'en échapper pour faire ses propres tentatives. Il teste la validité de ce qui lui est conseillé. Sa volonté de « *faire autre chose* » que ce que conseillent les collègues et les formateurs semble indiquer qu'il a opéré

cette bascule identitaire (« faire comme les autres » puis « valider ce que font les autres » puis « remettre en question ce que font les autres »).

Ce processus d'affranchissement fait apparaître l'impact des postures et réactions des élèves en situation de décrochage. En effet, la confrontation à ces élèves conduit le jeune enseignant à une invalidation répétée des opérations d'autrui, ce qui signe son inefficience à ses yeux et à ceux des usagers, autrement dit ses carences opératives (comment faire pour transmettre ses consignes, pour gérer le temps...). Cela introduit aussi chez lui un soupçon quant aux pratiques du collectif ou, pire, à sa capacité à intégrer le métier. De plus, la confrontation à des élèves en situation de décrochage scolaire constitue un contexte d'enseignement inédit pour l'EN. L'absence d'anticipation qui résulte de cette méconnaissance engendre un ralentissement du processus identitaire, notamment en raison de l'incompatibilité entre les motifs qu'il poursuit, ceux des élèves, et les opérations sous tendues par les circonstances de la situation. Le jeune enseignant se sent momentanément démuné au point de renoncer à entreprendre toute action. Le déficit d'efficience que nous pointons là altère le sens qu'il donne à son travail, génère l'abandon de motifs professionnels et peut conduire au décrochage si le déficit perdure.

#### **4.3 La bascule de la renormalisation des prescriptions**

Le développement professionnel des EN oscille également entre un pôle qui se caractérise par une tentative de suivi strict de ce qu'on leur demande de faire (les prescriptions) et un pôle opposé où ils s'autorisent à « renormaliser » en fonction de contraintes et de circonstances spécifiques. Grâce à la médiation plus ou moins présente du collectif, certains d'entre eux effectuent ces écarts au prescrit qui produisent un inconfort passager mais favorisent le processus de construction identitaire. C'est par exemple le cas de Tom. Pour justifier ses choix pédagogiques autorisant les échanges entre deux élèves en turc, leur langue maternelle, lors d'un regroupement, il reprend à son compte les arguments entendus en formation (« *Mieux ils parleront turc, mieux ils parleront français* »). De l'autre côté de la bascule, nous observons une émancipation volontaire et réfléchie. Les EN construisent des opérations impliquant des écarts à la prescription, par degrés progressifs. Ce processus est rendu possible par le repérage des conditions de l'efficience (s'autoriser à repousser une séance d'une semaine, à prendre son temps pour que les élèves comprennent et donnent du sens au travail quitte à ne pas faire tout le programme...). Face à des élèves dont l'engagement n'est finalement jamais acquis une fois pour toutes, *a fortiori* face à des élèves en décrochage, l'arbitrage entre les possibles n'est plus fait par autrui. Ce sont les EN eux-mêmes qui arbitrent et effectuent leurs propres choix, renforçant par là même les motifs sur lesquels sont fondées ces nouvelles actions jugées plus efficaces.

En étant confronté à des prescriptions multiples et contradictoires, les stagiaires ne peuvent suivre ce qui est supposé être fait et effectuent des compromis. Les ajustements contraints qu'ils effectuent au niveau des opérations, les écarts qu'ils marquent à la prescription, les amènent à gagner un espace de liberté, ce qui les place momentanément dans des situations de grand inconfort mais contribue aussi à leur accrochage professionnel. En effet, ces choix visent à réaliser des actions en lien avec leurs motifs d'enseignants (faire apprendre aux élèves, parvenir à intéresser les élèves, ...). Or face aux élèves en situation de décrochage, qui se traduisent, dans nos données par des élèves perçus comme étant « agités », peu attentifs ou manifestant peu d'intérêt pour la leçon, l'absence de sens co-construit avec les élèves empêche les EN de poursuivre ces motifs enseignants. Pour eux, la situation de renormalisation à contrecœur des prescriptions perdure et conduit à la poursuite de motifs d'étudiants (par exemple présenter une image conforme devant un formateur), susceptible d'entraîner, à terme, une situation de décrochage professionnel.

#### **4.4 La bascule de la reconnaissance**

Tout au long de l'année, les EN naviguent à tâtons entre des moments où ils se perçoivent encore plutôt étudiants ou davantage enseignants. A l'origine de cette bascule, nous observons les moments marqués par la nécessité d'être évalués malgré l'obtention de leur concours l'année précédente, l'obligation de suivre des cours magistraux considérés comme infantilisants ou le manque de prise en compte de leur travail dans les bulletins des élèves. Ces circonstances les empêchent de s'adresser des jugements de conformité au métier. Certaines interventions de collègues (par exemple tel collègue d'Eve qui interpelle ses élèves perturbateurs en sa présence), d'usagers (par exemple, Sofi qui se fait

« *incendier* » par un parent à la suite d'une sanction collective), voire d'amis des EN (qui s'étonnent des responsabilités qui leur sont confiées) constituent autant de jugements les amenant à se percevoir comme n'étant pas pleinement considérés comme des enseignants.

D'autres circonstances amènent inversement les EN à percevoir des signes de reconnaissance et à se sentir enseignants : typiquement, l'importance de l'accueil par l'inspecteur en début d'année, puis celui dans l'école par le directeur et les collègues, la réception des clés de l'école ou de sa première fiche de paie, les premières démarches administratives (auprès des caisses d'assurances) ou les cadeaux reçus avant les vacances sont autant de signes de reconnaissance donnée (ou non) par autrui.

Au-delà, l'accrochage au métier paraît surtout façonné par des reconnaissances obtenues en classe. Ce sont finalement les élèves eux-mêmes qui nourrissent le sentiment de reconnaissance de l'EN, à travers leur engagement dans le travail et leurs réussites qui sont interprétés comme des démonstrations du pouvoir d'action des EN : arriver à « boucler » ce qui était prévu, constater les progrès sensibles des élèves, parvenir à maîtriser la classe et à contrôler des élèves perturbateurs, à gagner leur attention, à raccrocher les plus décrocheurs, etc.

Notre étude met en évidence que cette bascule relative à la reconnaissance consiste à passer d'une reconnaissance « donnée » à une reconnaissance « acquise », gagnée. C'est par la réalisation concrète de leurs actions et des effets de ces actions, que les EN se sentent reconnus. Le sentiment d'être efficient leur permet de gagner en pouvoir d'action en classe, et de percevoir une reconnaissance de leur travail par les élèves comme émanant d'un enseignant à part entière et non d'un stagiaire. Cette bascule identitaire se manifeste donc par un glissement depuis la reconnaissance « par les autres adultes » (particulièrement l'inspecteur en raison de son statut) à une reconnaissance « par les élèves ». Or, le désengagement des élèves est interprété comme un désaveu en lien avec des opérations mal maîtrisées pour les intéresser et les faire réussir. Ancien bon élève, ayant la plupart du temps traversé des expériences scolaires positives, l'EN ne se reconnaît pas dans l'élève décrocheur. Au sens propre du terme, il existe une absence de reconnaissance mutuelle qui conduit régulièrement à un sentiment d'impuissance chez les EN. Ces derniers peuvent soit désigner l'élève comme responsable (voir bascule 1), soit se décourager, percevant une forme d'amateurisme dans leur activité et ne se reconnaissant plus comme des professionnels. Ce cas de décrochage enseignant intermittent a été analysé de façon récurrente.

## 5. Discussion

Les analyses décrivent un processus identitaire complexe, décliné selon des circonstances variées, où chaque EN passe par les quatre bascules selon un ordre et un rythme singuliers. Ce caractère instable du développement professionnel en début de carrière, lié en outre à la perception de son efficacité / inefficacité, aux écarts à la prescription et à sa reconnaissance, explique aussi la variation de son engagement dans le travail et son implication par intermittence. Ces résultats, tout comme le phénomène de bascule que nous décrivons, ne sont pas sans rappeler les principaux facteurs « à double tranchant » décrits par Rots, Kelchtermans et Aelterman (2012), et qui favorisent (ou non) l'accès au métier d'enseignant. Nos résultats pointent aussi que ces variations d'engagement qui peuvent être interprétées comme des déplacements sur l'axe d'accrochage-décrochage professionnel (Karsenti *et al.*, 2013) sont en lien avec l'engagement de certains élèves.

L'hypothèse de ce lien, déjà émise par Hugon (2010) et Méard (2013) incite à discuter plusieurs points :

- chez le jeune enseignant, le processus non linéaire de reproduction, d'expérimentation et de construction d'opérations (gestes de métiers, techniques, outils mis en oeuvre pour atteindre un but et agir) débute par l'application de ce qu'il croit être la déclinaison de la prescription. Ce sont souvent « les outils qu'il pense efficaces dans les circonstances imaginaires issues de ses souvenirs d'ancien bon élève ». Après des désillusions parfois aiguës qui se manifestent notamment par des décrochages généralisés d'élèves et qui expliquent le « choc de l'entrée dans le métier » (Beijaard et *al.*, 2000 ; Huberman, 1989 ; Tardif et Lessard, 2004), il procède ensuite globalement par reproduction des techniques des autres ; mais, en constatant l'inefficacité partielle des opérations, il procède à des ajustements aux circonstances de la situation (Gu et Day, 2007). Ce processus correspond au processus décrit par la psychologie culturaliste à propos du développement (Vygotski, 1978). Les EN cherchent ainsi à « faire comme » (reproduire sans comprendre la complexité de l'activité observée), mais reproduisent ces outils en les expérimentant et réalisent progressivement l'importance de « faire différemment », en fonction des circonstances de classe. Dans ce processus hésitant décrit à travers la bascule de la mise à l'épreuve des opérations d'autrui, le processus de décrochage professionnel s'enclenche lorsque ces actions ne sont pas rapportées à une véritable activité, autrement dit lorsque la reproduction des actions prescrites ou observées empêche la construction du lien de signification (Leontiev, 1976) entre elles et des motifs typiques d'enseignant. Tant que ce lien n'est pas construit, les renormalisations sont impossibles, la dimension personnelle du métier est atrophiée (Clot, 2008) ;

- cette construction d'un lien entre les buts et les motifs, dont nous faisons l'hypothèse qu'il est l'élément décisif d'une « dynamique d'accrochage » dans l'activité du jeune enseignant, s'opère dans un contexte de travail où celui-ci est simultanément confronté aux prescriptions (les demandes des formateurs, des inspecteurs) et à des contraintes multiples (notamment les variations d'engagement des élèves) (Clot, 1999 ; Saujat, 2004). L'activité de l'EN est animée par une mise en concurrence de multiples motifs simultanés, doublée d'une maîtrise approximative d'opérations qui rendent les variations d'engagement des élèves en décrochage déterminantes, surtout lorsque le collectif d'élèves est soudé ou que cette variation fait courir le risque de comportements perturbateurs (DeRosier et *al.*, 1994). Le manque d'engagement des élèves, lié au déficit de sens qu'ils accordent au travail scolaire (Blaya, 2010 ; Méard, 2013) et à leur inefficacité, notamment dans le domaine de la langue et de la compréhension des textes et des tâches scolaires (Bautier, 2003), affectent le sens que donne l'enseignant à son activité. Et cet impact est sans doute en rapport avec le fait que l'EN poursuit avant tout des motifs relatifs au « devenir enseignant » (suivre les recommandations des formateurs, parfois contradictoires, tester son autorité face aux élèves...) voire des motifs d'étudiants (réussir ses stages, être validé par l'inspecteur...). Cette instabilité des motifs, leur succession rapide, se traduisent par un engagement intermittent de la part de l'enseignant novice. Elle le fait douter de sa capacité à « reprendre la main », à « y faire quelque chose ». Or ce processus renvoie point par point à ce que décrivent les auteurs qui s'intéressent au décrochage scolaire « du point de vue de la personne » (Archambault, 2006) ;

- il est étonnant de voir dans les données de cette étude de multiples situations où l'EN délègue volontairement ou non sa tâche à un autre professionnel qui n'est pas enseignant (par exemple le maître-nageur). La psychologie culturaliste de troisième génération (Engeström, 2008 ; Wertsch, 1991) présuppose alors que l'activité échappe à la division du travail habituelle. En cherchant à observer les manières de faire de ces professionnels expérimentés (ou parfois des collègues pour d'autres stagiaires de l'étude), la situation traduit une organisation du travail dans laquelle l'EN ne se positionne pas comme enseignant. Il accepte ce qu'Engeström appelle le « boundary crossing » (franchissement de frontières professionnelles), l'intervention d'autrui auprès des élèves dont il est responsable. Toutefois, sa préoccupation est davantage de s'inspirer voire de reproduire les gestes observés, que de chercher à créer de nouveaux outils ou de créer des formes de travail innovantes pour palier à l'écart qu'il constate. C'est en ce sens que le franchissement de frontières est subi et peut être interprété comme une forme de retrait professionnel qui, si l'EN ne parvient à redéfinir les missions de chacun, peut conduire au décrochage professionnel. Cette analyse est confirmée par les résultats de l'étude qui montrent que ces délégations de tâches visent aussi à « souffler un peu » pour l'acteur. Ceci dit, l'EN qui emprunte de nouvelles opérations sans renormalisation ou qui délègue trop régulièrement ou trop longtemps s'en remet finalement à autrui, ce qui freine (au moins temporairement) son développement identitaire et multiplie les risques de décrochage professionnel.

## 6. Perspectives

L'étude présentée conduit finalement à concevoir le développement des EN en rapport avec celui des élèves selon une spirale de décrochage (de déficit de sens et d'efficacité) ou au contraire d'accrochage, d'adhésion (ou non) aux valeurs du métier, en rapport avec la maîtrise de gestes de métier. Cette perception d'un processus développemental consubstantiellement collectif relativise les jugements sur les différentes prestations des professionnels en classe et fait comprendre pourquoi les formateurs en visite de stage et les inspecteurs accordent souvent moins d'importance à la réussite ou l'échec de tel ou tel dispositif mis en œuvre par l'enseignant face aux élèves, qu'à sa compétence à analyser cette réussite et cet échec.

Concernant les perspectives pratiques, en début de carrière, la situation dissymétrique est telle que les « experts » sont souvent les élèves et non l'EN, ce qui incite à se poser la question de la progressivité des contextes proposés et du profil d'élèves (décrocheurs, en risque de décrochage ou non) les plus favorables pour la construction identitaire et l'accrochage des enseignants novices.

De plus, il est utile d'interroger le placement des EN dans des collectifs de travail soudés, qui leur permettent de renormaliser la prescription. En effet, si les variations d'engagement des collectifs d'élèves « à risque » sont liées aux variations de l'engagement de l'EN et à la dynamique de ses « bascules identitaires », il semble indispensable d'inscrire celui-ci dans un collectif qui interagit à propos du travail scolaire. Les EN peuvent alors prendre des décisions étayées par des motifs discutés en amont, partagés avec des professionnels chevronnés, et renforcées par des outils éprouvés par ce collectif.

Concernant les perspectives de recherche sur la formation des enseignants, il est frappant de constater la convergence de ces résultats avec ceux de travaux relevant d'autres cadres théoriques : la psychologie sociale, l'agir professionnel, la didactique professionnelle, l'*evidence-based practices*, l'anthropologie cognitive située. L'ampleur et la convergence de ces travaux, pour l'instant isolés les uns des autres mais qui pointent tous, par exemple, les difficultés d'insertion professionnelle des EN ou l'importance du sens d'une tâche pour les élèves, doit selon nous inciter à espérer le dépassement des réflexes de repli théoriques, la mutualisation des résultats dans le sens d'un « modèle théorique de la formation » qui fasse consensus.

## Références bibliographiques

- Alava, S. (2015). L'enseignant face aux difficultés de la classe : étude des processus de décrochage professionnel. Colloque International « Conditions enseignantes », Lyon, janvier.
- Archambault, I. (2006). Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage. Université de Montréal, non publiée.
- Bautier, E. (2003). Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours, *VEI-Enjeux*, 132, 30-45.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Commission Européenne (2000). Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité. Rapport de la commission Européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critiques des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA Editions.
- DeRosier M., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65(6), 1799-1813.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. & Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone, *Education & Formation*, e-294, 137-148.
- Engeström, Y. (2008). Weaving the texture of change. *Journal of Educational Change Activity Theory and School Innovation*, 9(4), 379-383.

- Esterle-Hedibel, M. (2007). *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Paris : Septentrion.
- Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Gernet, I. & Dejourn, C. (2009). Evaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychologie*, 8, 27-36. DOI : 10.391/nrp.0080027.
- Giust-Despraires, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Education Permanente*, 128, 63-70.
- Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In *Actes du 37ième Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse »*, Aix en Provence, 78-85.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Hugon, M.A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161, 36-45.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective Nord-Américaine. *VEI-Enjeux*, 122, 105-127.
- Karsenti, T., Collin, S. & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
- Martineau, S. & Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Martineau, S. & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Méard, J. (2013). Les équipes de collègues qui luttent contre le décrochage scolaire ne font pas ce qu'on leur dit de faire. In *Actes du Colloque International « Du décrochage scolaire à la réussite : le rôle des alliances éducatives, expériences européennes et nord-américaines »*, Université de Nice, mars.
- Méard, J. & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès Editions.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires*. Paris : PUF.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. Dans M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : PUF.
- Roth, W.-M. (2007). The ethico-moral nature of identity: Prolegomena to the development of third-generation Cultural-Historical Activity Theory. *International Journal of Educational Research*, 46, 83-93.
- Rots, I., Kelchtermans, G. & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and teacher Education*, 28, 1-10.
- Roux-Perez, T. (2003). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). *Recherche et Formation*, 43, 143-156.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.). *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : Presses Universitaires de France.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a socio-cultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yvon, F. & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.
- Yvon, F. & Durand, M. (Eds) (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse du travail*. Bruxelles : De Boeck.
- Zimmermann, P., Méard, J. & Flavier, E. (2012). Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle enseignante. *Carrefours de l'éducation*, 34, 195-210.

---

# La métacognition : un concept discuté

## Une approche compréhensive pour une proposition de délimitation du champ conceptuel

**Claude-Alexandre Magot**

*Université de Strasbourg  
7, rue de l'Université  
67000 Strasbourg  
claude.alexandre.magot@gmail.com*

---

*RÉSUMÉ. Cet article se propose d'aborder la pertinence scientifique du concept de métacognition à partir d'une expérience de débat à visée philosophique conduite avec des élèves de Section d'Enseignement Générale et Professionnelle Adapté (SEGPA). Il analyse un corpus transcrit des débats par l'outil de la textométrie pour mettre en regard les phénomènes observés, la définition de la métacognition et les principales critiques qui en ont été faites dans les travaux de recherche. Cette réflexion nous conduit à proposer une redéfinition du concept par une délimitation de son champ d'application pour étayer sa scientificité épistémologique par une prudence scientifique.*

*MOTS-CLÉS : métacognition, textométrie, approche compréhensive, SEGPA.*

---

## 1. Introduction

La pluralité des définitions de la philosophie semble s'ordonner autour d'un foyer de sens : la philosophie est un travail critique de la pensée sur elle-même associé à un effort pour rendre intelligible les grands questionnements de notre existence. De sorte, nous pourrions la considérer comme l'acte d'une pensée s'exerçant à sa propre liberté et s'affrontant à la question du sens, sans autres instruments que ceux offerts par la raison, l'expérience et l'étendue du domaine de la connaissance humaine.

Il semble que ce soit cet attribut de la philosophie qui fonde la justification de son enseignement dans les instructions officielles des programmes français de la discipline au lycée :

*L'enseignement de la philosophie en classe de terminale a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. [...] cet enseignement vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle. Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, averti de la complexité du réel, et capable de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain. (de Gaudemar, 2003).*

Au tournant des années 70 Lipman, professeur de philosophie, avança la thèse selon laquelle ce serait à l'école primaire et secondaire de prendre en charge l'apprentissage de la pensée autonome et critique (Daniel, 1997). Ainsi, l'essence de l'intelligence selon lui ne se trouverait pas dans la faculté d'emmagasiner des informations mais dans la capacité à percevoir l'essentiel et agir efficacement sur les choses, c'est-à-dire : doter l'individu de la capacité de créer des liens entre différentes observations et entre actions et conséquences. Cette idée fit son chemin vers le monde francophone pour trouver un écho dans les travaux de Tozzi sur la didactique de la philosophie (Tozzi & Perrin-Naffakh, 2002). De cette façon, depuis un peu plus de vingt ans maintenant de nombreux enseignants du primaire et du secondaire ont abordé des pratiques à visée philosophique au sein de leurs classes. Cet article propose un retour sur l'une de ces expériences en posant la question sous l'angle d'un concept souvent questionné et faisant débat dans la communauté scientifique : la métacognition. En effet il nous semble, comme nous l'avons écrit en introduisant notre propos, que la philosophie a pour l'un de ces angles particulièrement prégnant dans l'approche de Lipman, une démarche que nous qualifierons de méta-

## 2. Du problème de la métacognition

Les auteurs attribuent d'ordinaire à Flavell les premières recherches sur la métacognition comme concept scientifique. Il en donna une définition proche de son sens étymologique premier : « *Knowledge and cognition about cognitive phenomena* » (Flavell, 1979). Elle fut rapidement approfondie par Yussen (Yussen, 1985) par la proposition que la métacognition « *recouvre un corps de connaissances et de modes de compréhension qui portent sur la cognition elle-même. La métacognition est cette activité mentale pour laquelle les autres états ou processus mentaux deviennent des objets de réflexion* »<sup>1</sup>.

Comme le remarquent Leclercq et Poumay (Leclercq & Poumay, 2004), cette définition suppose une intentionnalité ou une conscience du sujet, trait renforcé par celle de Gombert : « *Métacognition : domaine qui regroupe (1). les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs ; (2). les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé* » (cité par Leclercq & Poumay, *ibid.*, p. 3). Néanmoins bien des travaux, comme ceux de ces précédents auteurs, élargissent le concept pour y inclure des mécanismes inconscients quand ils peuvent être révélés par des traces significatives dans les actions du sujet. Certaines positions vont même au-delà en considérant l'automatisation de certaines stratégies (Pressley, Borkowski, & Schneider, 1987) ou l'influence implicite de l'émotion sur la métacognition (Wagener, Boujon, & Fromage, 2010).

Ce point présente un premier écueil : la métacognition renvoie-t-elle à une connaissance des processus cognitifs propres ou tiers, autrement dit, peut-on avoir conscience de sa propre cognition et devons-nous la limiter aux processus conscients ?

L'emploi de processus, ici, se rapporte à des connaissances sur des procédures et leur régulation. Cet angle fut largement abordé par Brown (Livingston, 1997) en s'intéressant aux décisions et aux comportements stratégiques cherchant à contrôler et à réguler l'activité cognitive. Dans cette catégorie, nous trouvons l'application du traitement de l'information et le rétrocontrôle de surveillance de l'efficacité de l'activité, ce rétrocontrôle activant une dernière catégorie marquée par la poursuite, l'abandon ou l'ajustement de la stratégie. Ces éléments ont conduit les chercheurs à distinguer l'activité métacognitive selon le déroulement de la situation : avant, pendant, après (Leclercq et Poumay, *ibid.*).

<sup>1</sup> Traduction de Boisvert, 2000.

Dans cette description les limites du cognitif et du métacognitif tendent à disparaître, la similitude entre les deux interpelle la différence théorique de niveaux qui devrait se trouver entre eux. Lorsqu'un individu compare deux stratégies d'apprentissage, son action cognitive est-elle si différente d'une comparaison de deux connaissances ? Si elle ne l'est pas, au sens où cela renvoie au même schème de comparaison, alors le différentiel entre cognition et métacognition tend vers un infinitésimal questionnant la pertinence du concept et soulève un deuxième écueil à l'utilisation de la métacognition comme concept scientifique (Broyon, 2001).

Nous pouvons rattacher le troisième point délicat aux travaux de Kluwe (Kluwe, 1987) constatant l'existence d'activités mentales dépendant du concept chez de très jeunes enfants pourtant incapables de les verbaliser. Cette observation le conduisit à remettre en cause son caractère conscient ou, du moins, à questionner le traitement identique par la recherche des différentes opérations métacognitives ; ce point conduisant à une nécessité de redéfinir la métacognition comme un concept opérationnalisable en science (Noël, 1997).

Par ailleurs, les travaux menés sur l'acquisition du discours argumentatif montrent les premiers éléments de compétences à l'âge précoce de la scolarité en primaire (Weisser, 2004), voire antérieur selon les opportunités du milieu familial (Ntirampeba, 2003). Cependant, l'acquisition des formes élaborées du discours argumentatif est avant tout le fait du collège avec, dans un premier temps, la maîtrise de l'étayage, suivie dans un second temps, par l'expression de la modalité de jugement et la prise en compte de l'interlocuteur d'abord personnifié puis figuré. Il faut attendre l'âge de 14-15 ans pour voir apparaître une production d'écrit adaptant son discours à un lecteur potentiel conformément à une stratégie pour obtenir l'adhésion à sa thèse. L'anticipation de positions adverses et leur prise en considération dans l'énoncé supposant une faculté de décentration apparaît, elle, plus tard au lycée et dans le cursus supérieur (Beudet & Alamargot, 2011).

Toutefois, même s'il existe une possibilité psycholinguistique d'acquisition antérieure (Ntirampeba, 2003) c'est la prise en charge par l'école de cet apprentissage qui semble actuellement réguler son rythme. Or, en acceptant en première instance la définition usuelle de la métacognition (voir plus haut) il semble évident que le développement des compétences avancées de l'argumentation requiert des connaissances dépendant de ce concept. En effet, l'élaboration d'une stratégie discursive à visée de persuasion suppose la connaissance de principes régissant la construction de la cognition chez autrui mais également par extension chez soi.

### 3. Le contexte de l'expérimentation

Les Sections d'Enseignement Général et Professionnelle Adaptées (SEGPA) créées en 1989 accueillent des élèves « *présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier* » (Debbasch, 2006). Cette prise en charge se situe dans un contexte d'enseignement adapté insistant sur une pédagogie individualisée et différenciée. Elle ne se contente pas d'un apprentissage notionnel en référence au programme mais cherche également à favoriser les interactions au sein de la classe, à élaborer des stratégies et à organiser méthodiquement les connaissances (Nembrini, 2009). Or donc, selon les instructions officielles à destination des enseignants, les SEGPA suggèrent-elles un enseignement métacognitif, elles semblent donc être un terrain légitime pour explorer l'usage scientifique du concept de métacognition.

Cet article revient sur une séquence de cours proposée par un enseignant spécialisé à une classe de 10 élèves de 3<sup>ème</sup> SEGPA dans un collège rural classé Réseau de Réussite Scolaire. Les séances la composant se sont déroulées sur une période de 6 semaines durant l'année 2011 à un rythme bihebdomadaire. Cette séquence dans son ensemble forme un apprentissage de français se rapportant à l'argumentation.

La démarche de l'enseignant se fonde, dans l'aspect qui nous intéresse, sur les travaux de Barth autour de l'abstraction. « *L'abstraction est une opération mentale qui considère un ou plusieurs éléments d'une perception en négligeant les autres* » (Barth, 2001).

Dans cette approche, elle conduit selon les cas à une généralisation ou à une spécification tout en participant à un processus plus large : la conceptualisation. Conceptualiser, c'est définir les attributs pertinents permettant de distinguer une idée d'une autre idée, un objet d'un autre objet. Il apparaît donc possible de réaliser une abstraction à partir de la perception d'un objet sans pour autant le conceptualiser puisque rien n'impose de définir cet élément considéré comme en étant un attribut. La clé de l'apprentissage pour Barth est donc le concept. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant a-t-il repris dans son approche de pédagogie différenciée sa classification des aspects d'un concept distinguant les niveaux de complexité, d'abstraction et de validité pour produire une échelle de maîtrise exposée ci-dessous.

Niveau de maîtrise	Complexité	Abstraction	Validité
	L'énoncé de l'élève		
1	Ne considère qu'un attribut de la notion	Ne définit la notion qu'en la contextualisant dans son champ d'expérience personnelle	N'est acceptable que dans le champ restreint de son expérience personnelle
2	Considère plusieurs attributs mais n'établit aucune relation entre eux	Ne définit la notion qu'en la contextualisant	Prend en compte l'expérience d'autrui pour généraliser
3	Considère plusieurs attributs et n'établit de relation qu'entre deux attributs à la fois	Définit la notion en employant un vocabulaire abstrait mais sans rechercher une précision concise	S'appuie sur le consensus autour de la notion
4	Considère plusieurs attributs et établit des relations complexes entre eux	Définit la notion de façon concise et précise en employant un vocabulaire abstrait	S'appuie sur des vérités démontrées

**Tableau 1.** Echelle de maîtrise de la conceptualisation proposée par l'enseignant

La séquence pédagogique se composait de quatre temps (détaillés dans le tableau 2 ci-dessous). Une première séance destinée à caractériser le débat philosophique à partir de l'observation d'exemples et de contre-exemples vidéos et du questionnement de l'hexamètre de Quintilien : « *Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando ?* » (Qui, quoi, où, par quel moyen, pourquoi, comment, quand ?).

Un deuxième temps organisé selon un protocole se répétant. En premier lieu, les élèves débattent sur un sujet choisi. Puis, une analyse de ce débat est conduite à partir de l'enregistrement audio en utilisant un entretien *métacognitif* - pratique pédagogique visant à faire formuler aux débattants le déroulement de leur activité mentale en l'explicitant selon une technique adaptée de l'entretien d'explicitation développé par Vermersch (Balas-Chanel, 2002). Ce temps est suivi de l'analyse de la transcription du discours philosophique à l'aide d'une grille construite à la première séance. Enfin, une synthèse écrite organisée du développement de la discussion sur le thème est produite.

Dans un troisième temps, l'approfondissement d'un thème retenu par les élèves par l'étude de documents textuels et iconographiques. Enfin, cet ensemble de séances se clôture par une évaluation sommative lors d'un café philosophique animé par les élèves de la classe pour un public de 3<sup>ème</sup> d'enseignement général.

Séance	Contenu
<i>Premier temps : caractérisation du débat philosophique</i>	
1	<i>Evaluation diagnostique sur les capacités de comparaison et d'abstraction.</i>
2	<p><i>Découverte du débat philosophique. L'objectif de la séance est de caractériser le débat philosophique à partir de l'observation d'exemples et de contre-exemples en vue de la formalisation d'une grille d'analyse de débat (argumenter, conceptualiser, problématiser) ainsi que les règles fondamentales à respecter (respect de la parole, respect d'autrui...).</i></p> <p><u>Extraits vidéo :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Science et philosophie : le temps ; Les amphis de France 5 ; 30/8/06</i></li> <li>• <i>Science et philosophie : le vivant ; Les amphis de France 5 ; 6/9/06</i></li> <li>• <i>Science et philosophie : la science pense-t-elle ; Les amphis de France 5 ; 4/10/06</i></li> <li>• <i>La sociologie est un sport de combat-P. Bourdieu ; C-P Productions ; 2/5/01</i></li> <li>• <i>Émeutes et rap, le grand clash ; Tracks ; Arté ; 9/3/06</i></li> <li>• <i>Débat sur les mangas ; Ce soir ou jamais ; France 3 ; 24/10/06</i></li> <li>• <i>Les médias sont-ils neutres ; Arrêt sur images ; France 5 ; 8/5/05</i></li> <li>• <i>Débat sur le cannabis ; Les hyènes françaises ; France 2 ; 2005</i></li> <li>• <i>Le faux débat : les allumettes ; Nous Ç Nous ; France télévision ; 2005</i></li> </ul>

**Tableau 2a.** Planification de la séquence de discours à visée philosophique

<b>Séance</b>	<b>Contenu</b>
<i>Deuxième temps : débats à visée philosophique</i>	
3	Premier débat : « Comment peut-on être juste ? »
4	Analyse du premier débat à travers l'entretien métacognitif puis la grille d'analyse de débat de la séance 2.
5	Organisation et hiérarchisation des idées issues de la séance 4 en un plan.
6	Deuxième débat : « L'anneau de Gyges » Attribution de rôles : secrétaires.
7	Analyse du deuxième débat.
8	Organisation et hiérarchisation des idées issues de la séance 7 en un plan.
9	Troisième débat : « Comment sait-on que l'on existe ? ». Attribution de rôles : secrétaires, observateurs.
10	Analyse du troisième débat. Détermination du choix du thème du café philo.
<i>Troisième temps : approfondissement du thème du pouvoir</i>	
11	Lecture de textes philosophiques. Identification des idées exposées dans les textes.
12	Etude de l'expérience de Milgram. Analyse des variables et des résultats. Extrait du film « I comme Icare » ; de H. Verneuil.
13	Lecture d'images ; iconographie du pouvoir. Production de textes : « le pouvoir ne se donne pas, il se prend ». <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Affiches de film</u> : Dr Folamour (S. Kubrik) ; Le Parain III (M. Scorcese) ; Le pouvoir de la terreur (N. Chomsky) ; L'ivresse du pouvoir (C. Chabrol)</li> <li>• <u>Affiches de mai 68</u> : « Nous sommes le pouvoir »</li> <li>• <u>Dessin satyrique</u> : « La presse et le pouvoir »</li> </ul>
14	Préparation du café philosophique. Réécriture des textes.
<i>Quatrième temps : évaluation sommative</i>	
15	Café philosophique : « Peut-on être possédé par le pouvoir ? ». (évaluation finale)

**Tableau 3b.** Planification de la séquence de discours à visée philosophique

#### 4. Textométrie

Nous pouvons résumer les débats scientifiques à propos de la métacognition présentés plus haut selon trois axes :

- La métacognition est-elle un processus conscient ou non ?
- Pouvons-nous être conscient de notre propre métacognition ?
- Peut-on différencier la métacognition de la cognition ?

Notre perspective cherche à les confronter au corpus préexistant présenté ci-dessus par une analyse textométrique du discours des élèves conduite à l'aide du logiciel TXM 0.7.5 développé par l'École Normale Supérieure de Lyon.

*La textométrie s'appelle aussi logométrie ou statistique textuelle, c'est la forme actuelle de la lexicométrie (Lebart & Salem, 1994). Elle propose des procédures de tris et de calculs statistiques pour l'étude d'un corpus de textes numérisés. À ces procédures quantitatives la textométrie articule fortement des moyens de parcours et d'interprétation qualitatifs, déterminants quant aux affinités possibles avec une théorie linguistique telle que la sémantique interprétative (Pincemin, 2011).*

De la sorte, la textométrie est une entrée dans le texte différente de la lecture. Elle cherche à mettre en évidence par le comptage et le traitement statistique des permanences de l'énoncé. Celles-ci repérées, le retour au contexte par une analyse qualitative permet d'en étudier la portée du point de vue herméneutique entendu comme une « théorie de l'interprétation des textes et des autres performances sémiotiques » (Duteil-Mougel, 2004).

Le discours philosophique nous apparaissant par nature comme métacognitif (voir plus haut), il devrait comporter des éléments linguistiques traduisant l'activité métacognitive de son locuteur. Ainsi, en analysant par textométrie le discours des élèves (oral et écrit) nous devrions disposer d'un moyen d'enquêter sur les axes du débat scientifique autour de la métacognition. Cette démarche compréhensive ne prétend évidemment pas y répondre mais cherche éventuellement à ouvrir une perspective de recherche alternative.

TXM comptabilise des occurrences de graphies, de natures grammaticales et de lemmes. La lemmatisation consiste à indexer les mots sur une forme canonique indépendante de la situation d'énonciation porteuse de sens linguistique : le lemme (Mayaffre, 2005). Ainsi, le pronom personnel de la première personne du singulier est-il regroupé sous le lemme « je » au lieu d'en trouver toutes les graphies (« Je », « j' », « J' »). Ces éléments repérés, le logiciel permet de mettre en évidence des cooccurrences, des progressions (courbe de densité d'emploi du terme en fonction de l'avancement dans le texte) et de réaliser certains calculs statistiques comme le calcul de spécificité. La spécificité s'apparente à l'indexation automatique d'un corpus associant à chacune des formes présentes une fréquence, puis à déterminer statistiquement si cette fréquence peut être raisonnablement attribuée au hasard ou non (Lafon, 1980). Ce calcul utilise des formules de la distribution hypergéométrique pour rendre compte des variations observées, méthode préférée aux outils statistiques usuels convoqués pour répondre à ce problème. En effet, il est courant d'utiliser le Khi2 pour comparer les résultats de deux échantillons indépendants et déterminer s'ils sont issus ou non d'une même population. Toutefois, dans le cas d'une analyse de contenu cet outil statistique peut conduire à des erreurs comme le remarque Lafon :

*Les instruments statistiques habituellement utilisés pour le traiter, Khi2, loi normale avec calcul d'écart réduit pour les formes les plus fréquentes, loi de Poisson pour celles qui sont rares, ne constituent jamais que des approximations du calcul adéquate, certes légitimes dans certaines conditions d'emploi, mais qui deviennent scabreuses voire fausses dans d'autres. (Lafon, *ibid.*, p. 128).*

Notre corpus se compose donc des transcriptions des débats sur le pouvoir et la conscience, des textes supports des philosophes et des textes des élèves. Une analyse factorielle de correspondance appliquée aux lemmes sur les locuteurs montre un nuage de points très dense dont seuls les philosophes Alain, Kant, Nietzsche et dans une moindre mesure Pascal et Rousseau s'écartent (figure 1). Il paraît donc cohérent de considérer que du point de vue du lexique, les élèves appartiennent au même ensemble. Ainsi, avons-nous regroupé l'ensemble des élèves d'un côté, les philosophes de l'autre, l'enseignant formant la dernière catégorie.

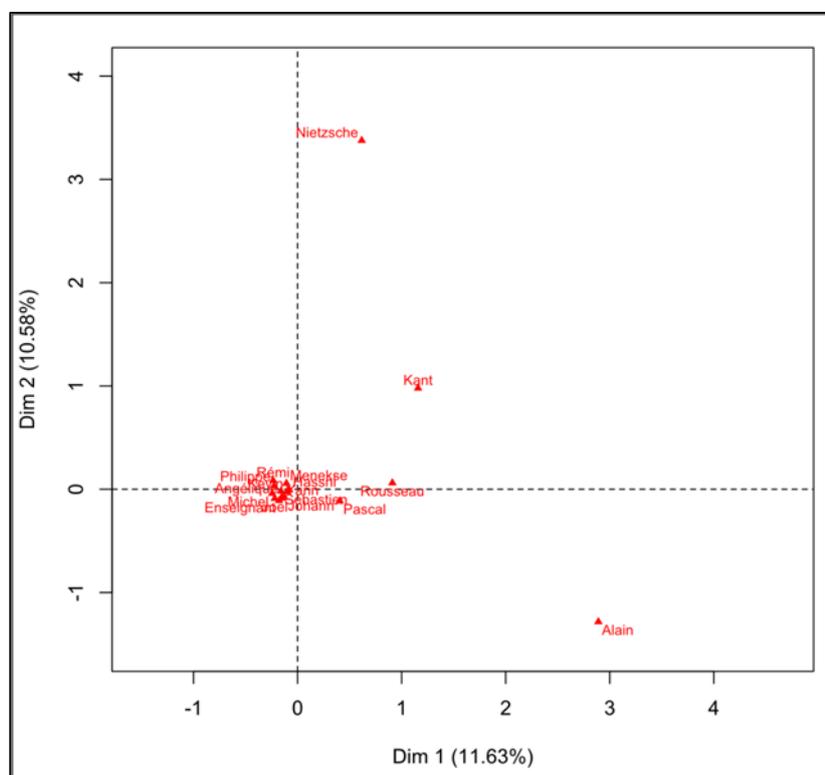


Figure 1. AFC des lemmes

Un premier calcul de spécificité réalisé sur le corpus ainsi structuré (élèves-philosophes-enseignant), et excluant la ponctuation, donne les résultats ci-dessous. Un score de spécificité de +2 signifie qu'il y a une chance sur 100 (une chance sur  $10^2$ ) que la fréquence observée de l'emploi ne soit pas due au hasard. C'est d'ordinaire le seuil considéré comme fiable par les auteurs pour raisonner (Lafon, 1980). Nous constatons l'emploi de la forme négative par les élèves traduite par la présence des lemmes pas et non. Le lemme pas est d'ailleurs le plus utilisé par eux selon la table lexicale établie à partir de leur corpus privé de ponctuation. Il s'agit sans aucun doute d'un emploi

préférentiel. Dans le même ordre d'idée, nous pouvons remarquer l'utilisation de la structure comparative introduite par comme et le pronom tonique de la première personne du singulier.

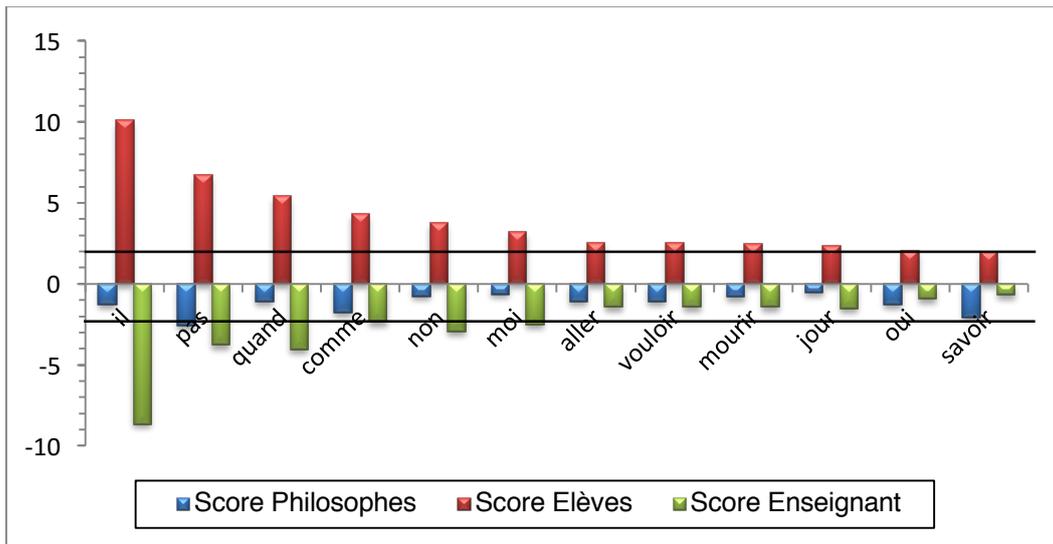


Figure 2. Spécificités >+2 des élèves

À l’opposé, un score de spécificité négatif correspond à un sous-emploi du terme considéré.

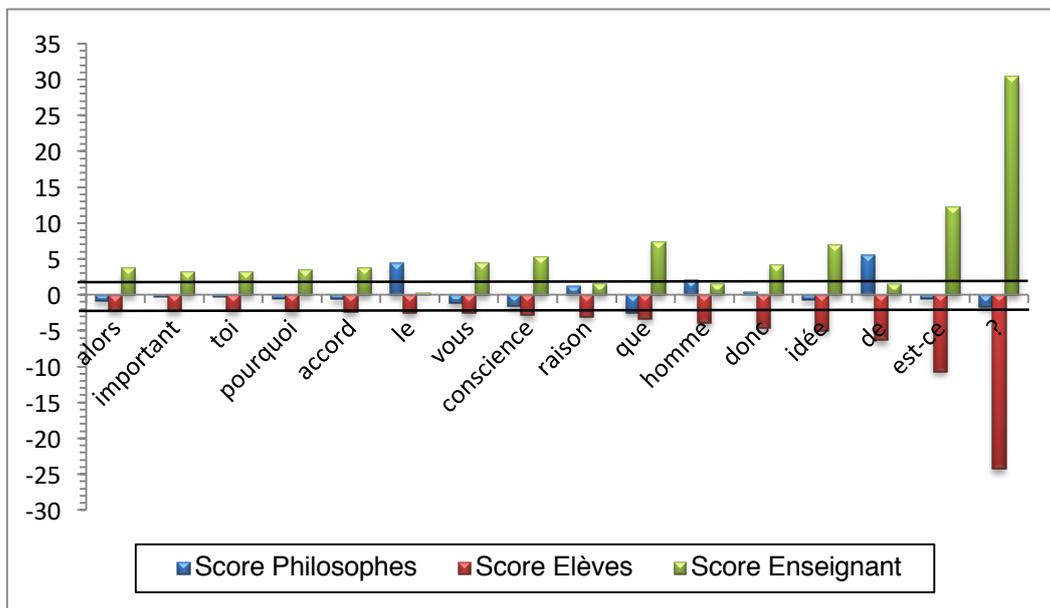


Figure 3. Spécificités <-2 des élèves

Dans la figure 3 apparaît clairement le sous-emploi de la forme interrogative. Toutefois, cette constatation est à nuancer en raison du déséquilibre des fréquences du point d’interrogation. L’enseignant l’utilisant 84 fois tandis que les élèves 9 et les philosophes 5, nous pourrions remettre en cause la fiabilité du calcul statistique. La situation est similaire pour la tournure interrogative introduite par *est-ce* avec 29 emplois pour l’enseignant contre 2 par les philosophes et 1 par les élèves.

Évidemment, ceci pourrait traduire le fait que les élèves tendent avant tout à répondre à l’enseignant mais ce point interroge quant à leur capacité de problématisation. Comme de fait, problématiser suppose d’interroger un thème pour mettre en évidence les difficultés qu’il soulève puis éventuellement les articuler et les hiérarchiser (Tozzi, 2007). Or, dans le langage cette fonction s’exprime par l’emploi d’une forme interrogative qu’elle soit directe ou indirecte. Dès lors, un sous-emploi de ces formes est un indice de déficit de problématisation s’il est statistiquement avéré.

De surcroît, d'après Tozzi (Tozzi & Perrin-Naffakh, 2002) un énoncé peut être considéré comme philosophique, objectif de l'enseignant, à partir du moment où il contient trois figures fondamentales de ce type de discours : problématisation, conceptualisation, argumentation, simplifiables pour des élèves par questionner, définir, prouver. Ainsi, la nature même de la visée philosophique de ces débats est questionnable lorsque nous n'observons pas de forme interrogative dans l'expression des élèves.

Si les tournures interrogatives directes sont très peu employées par les élèves, n'ont-ils pas recours à des formes indirectes pour problématiser ?

Une table lexicale extrayant du corpus les termes interrogatifs utilisés pour construire des interrogations indirectes (si, qui, que, quand, comment,...) nous a révélé également leur sous-emploi. Elle met tout de même en évidence un cas particulier concernant la conjonction *si* avec 38 emplois (une fréquence de 0,89 %) contre 14 seulement par l'enseignant et 6 par les philosophes (respectivement de fréquence 0,68 % et 0,71 %). Cependant, cette utilisation n'est pas statistiquement caractéristique comme l'indique son score de spécificité de +0,7. Par ailleurs, une étude des concordances pour revenir au contexte de formulation confirme un emploi hybride de la conjonction entre problématisation « *lorsque l'on dort on ne sait pas si on est mort ou si on dort* », hypothèse « *le pouvoir pour moi c'est un tout. Si certains me le donne, je dois le prendre* » et thèse argumentée « *si on ne se bat pas, on n'arrivera pas à aller plus loin et si on ne va pas plus loin, on ne progresse pas* ». Le rôle particulier de cette conjonction même s'il semble préférentiel dans la formulation des élèves ne renvoie pas à un effort de problématisation de leur part.

Le texte argumentatif étant caractérisé par l'usage des connecteurs logiques pour énoncer une thèse, nous avons effectué une recherche par TXM de ces lemmes. Elle montre un nombre d'occurrences supérieur à 15 pour les lemmes *exemple*, *mais*, et de 30 pour *parce que*, alors qu'il n'y a aucune occurrence de ces connecteurs dans les textes des philosophes. Nous retrouvons ici une marque de la cause et un début d'argumentation s'apparentant d'avantage à l'exposition d'une thèse et une tentative de réponse à la question qu'à une réelle volonté de démonstration, comme nous avons pu le vérifier par une analyse des concordances. L'exemple a, ici, fonction d'illustration plutôt que de raisonnement inductif. Toutefois, le *mais* répond à une expression plus variée que la simple opposition « *il ne faut pas se dire que c'est juste pour son plaisir mais parce que certaines personnes m'ont donné le pouvoir à leur place* » ou concession « *quand on tue, après au bout d'un moment on devient fou. C'est pas obligé, mais on devient fou le plus souvent* ». Il apparaît également dans le débat en mot introducteur pour marquer une prise de position opposée à celle du précédent interlocuteur.

*Sébastien : Moi je te parle que les animaux par exemple ne savent pas qu'ils peuvent crever.*

*Angélique : Mais il y a des animaux qui sont très intelligents, regarde les singes ils ont une conscience, je suis désolée.*

La conjonction *mais* joue ici un rôle analogue à l'interjection non sur-employée par les élèves avec un score de spécificité de +3,7 (voir figure 2). Cependant, elle s'en distingue par la prise en compte de la thèse énoncée juste avant et l'utilisation de l'exemple comme contre-exemple argumentatif. Enfin, nous trouvons quelques emplois du *mais* comme procédé d'affirmation d'autorité « *on réfléchit, je ne sais pas moi, mais on réfléchit* ».

Ainsi, globalement le sous-emploi de ces connecteurs par les philosophes, en comparaison de leur utilisation par les élèves, semble traduire une argumentation de ces derniers surtout située au niveau de l'expression de la thèse et de sa justification et non pas à une tentative de convaincre l'interlocuteur (ou le lecteur) par l'emploi du raisonnement et/ou d'une stratégie d'argumentation.

Dans le même ordre d'idée, une concordance appliquée sur le lemme *quand* fait apparaître la locution adverbiale *quand même* traduisant également l'opposition *mais* avec un phénomène d'insistance. Pour autant, ce n'est pas l'emploi majoritaire (28,125 % des emplois) et les élèves ont souvent recours à celui de *quand* pour contextualiser leur propos avec une fonction causale, hypothétique.

Causale : « *Quand on existe plus, dans ce cas on ne se souvient pas* » ;

Hypothétique : « *On est là, on existe, on marche, on parle avec les gens et quand on nous répond, forcément on sait que l'on existe* ».

Une fois de plus, nous voyons qu'il s'agit là davantage d'une marque de l'expression de la thèse, de la conceptualisation que de la problématisation ou de l'argumentation logique.

## 5. Discussion

L'analyse de textométrie du corpus que nous venons de faire, pointe un déséquilibre entre problématisation, conceptualisation et argumentation chez les élèves comme le montre les éléments relevés précédemment : la faible représentation des tournures interrogatives (directes ou indirectes) ; l'emploi hybride de la conjonction *si* ; et à l'opposé, l'usage préférentiel des connecteurs de causalité

ou d'opposition. La problématisation y est globalement déficitaire tandis que la conceptualisation, au sens de l'énoncé de thèse, y est surreprésentée.

Cette remarque est à nuancer en considérant les scores de spécificité. Ils sont en effet significatifs pour l'interrogation mais pas pour les connecteurs, comme nous l'avons vu. Toutefois, en comparant seulement les élèves et les philosophes ce score s'élève à +1,6 soit 2,5 % de probabilité que cet emploi préférentiel pour les élèves ne soit pas dû au hasard. Même si ce résultat est en deçà des seuils habituels de fiabilité statistiques en textométrie il s'en approche tout de même fortement. Ainsi, est-il raisonnable d'envisager une tendance des élèves à la formulation de thèse dans ce type d'activité.

Quant au troisième axe du discours à visée philosophique, *argumenter*, il apparaît amputé de l'un de ses aspects formés par la démonstration et les stratégies de rhétorique, au profit de son autre composante la justification. Ainsi, l'activité des élèves semble-t-elle globalement orientée vers la formulation justifiée de réponses, comportement scolaire conforme aux attentes principales du métier d'élève.

Nous l'avons dit en présentant rapidement le champ théorique des travaux sur l'argumentation, il semble logique qu'un élève de 3<sup>ème</sup> SEGPA demeure à un niveau de justification compte-tenu de la progression usuelle de l'acquisition de compétences avancées d'argumentation et, ceci, indépendamment des potentialités réelles du développement cognitif.

Si un élève n'acquiert pas ces compétences supérieures dès l'âge où il pourrait les développer, cela renvoie à deux lacunes possibles de son enseignement. Tout d'abord, les mécanismes par lesquels un interlocuteur peut être convaincu ne font pas l'objet d'un apprentissage construit explicite. Alternativement ou parallèlement, l'élève peut manquer d'expériences mettant en jeu sa cognition ou celle d'autrui dans une situation d'énonciation argumentative (Golder & Favart, 2003).

Nous pouvons retrouver ici le clivage des phénomènes relevant de la métacognition s'étant mis en place depuis les premiers travaux de Flavell jusqu'à nos jours. En effet, cet auteur différencie les connaissances métacognitives – connaissances ou croyances sur les facteurs ou variables affectant le résultat de la cognition – des expériences métacognitives – vécues, ressenties par l'individu lors d'exercices conscients de la métacognition. Il les complétait par deux autres classes de phénomènes, les buts, les objectifs de la cognition et, les stratégies, les gestes mentaux et autres comportements utilisés par celle-ci. Pour Flavell, ces deux dernières classes ne s'exprimaient que dans les deux premières et n'en étaient pas réellement distinguables.

Les résultats de la textométrie présentés plus haut inclinent à penser que les élèves se sont situés dans la séquence de cours selon les attentes usuelles d'un enseignement. Celui-ci suppose qu'ils répondent aux questions de l'enseignant, il s'agit à la fois de but et d'action de la cognition construits par un ensemble d'expériences métacognitives. Nous pouvons l'interpréter comme une incidence de la métacognition sur le contrat didactique, concept développé par Brousseau (Brousseau, 1984).

Sa mise en garde sur les différents effets de l'existence du contrat didactique dans les situations d'apprentissage pourrait ainsi nous éclairer sur la distinction à faire entre cognition et métacognition. En effet, il évoque la transformation métacognitive comme le moment où l'enseignant associe à un apprentissage la résolution matérielle d'un exercice et non celle du problème mathématique qu'il illustre. Dans cette perspective, la métacognition apparaît comme le concept nous permettant de distinguer ce qui relève de la cognition et ce qui relève d'autre chose. En somme, nous pourrions illustrer les difficultés à circonscrire le concept de métacognition par le problème kantien de la dialectique transcendantale appliqué à la métaphysique : par quel moyen pouvons-nous élaborer une vérité générale à partir de l'expérience, puisque ceci impose de pouvoir dissocier la réalité intelligible en soi de celle dépendant de nos perceptions (Kant, 1869).

De là, nous pourrions avancer une réponse à la critique d'une conscience métacognitive car elle demeure intrinsèquement subjective et dépendante de la conscience de soi lorsqu'elle devient savoir d'elle-même. Or, comme l'a montré Hegel (Hegel & Lefebvre, 2012), la conscience de soi ne peut advenir que dans un rapport à l'autre, à l'observation, à l'activité et à sa production, tout autre mécanisme ne permettant pas une universalisation du monde empirique (conduisant à une dialectique transcendantale). Étonnement, le débat philosophique des élèves sur la conscience est porteur de cette idée :

*Angélique : Moi si je ne pensais pas comment je m'appelle je ne saurais pas que j'existe. Si on ne connaît pas notre nom, on est rien.*

*Sébastien : Oui, c'est comme les amnésiques, c'est ça ? Ils ont perdu la mémoire, ils ne savent plus qui ils sont.*

*Michel : Ceux qui sont orphelins aussi, ils ne peuvent pas savoir qui ils sont, parce qu'ils sont abandonnés quand ils sont petits et puis après ils ne savent pas qui ils sont.*

*Sébastien : Certains recherchent leurs parents pour retrouver leur existence, où ils sont nés, tout ça.*

*Angélique : Monsieur, moi je veux savoir qui je suis pour pouvoir vivre, parce que si je ne sais pas qui je suis-je ne peux pas vivre. C'est comme mes parents, je sais qui ils sont je sais qu'ils existent.*

Nous voyons dans cet extrait qu'Angélique n'a fait que reformuler la même idée entre sa première et dernière intervention. Dans le premier énoncé, elle conditionne la conscience d'exister à la connaissance de son nom, l'intervention de Sébastien et de Michel élargit son idée, connaître son nom ne suffit plus il faut savoir qui on est, une question bien plus vaste. De même, si elle part de je ne saurais pas que j'existe elle arrive à si je ne sais pas qui je suis-je ne peux pas vivre. Dans le premier énoncé nous pourrions imaginer un être qui fût vivant, comme les amnésiques de Sébastien, mais qui n'aurait pas conscience d'exister ; dans le second énoncé cette fois, il n'est plus possible de vivre. L'idée d'Angélique s'est donc bien transformée, affinée, la proposition finale renvoie à la nécessité de l'être humain de se connaître pour accepter son existence. Angélique ne peut plus se satisfaire de simplement exister, elle affirme désormais son besoin de répondre à une question existentielle pour le faire et ceci est bien le fait du retour des autres sur sa pensée.

Dans ce contexte, nous pouvons raisonnablement admettre un progrès des connaissances métacognitives d'Angélique sur les phénomènes régissant son implication dans la vie (connaissance de ses propres buts). Cependant, cette élaboration se fait par le langage illustrant une nouvelle fois le rôle de la langue mis en évidence par Vygotski (Vygotsky, 1962) comme réorganisateur, modificateur de la pensée, celle-ci se réalisant davantage qu'elle ne s'exprime dans le mot. Ce point est représenté dans notre analyse textométrique par l'importance que nous avons relevée du non et de la forme négative. Ainsi, la pensée réflexive des élèves paraît se construire par discrimination linguistique de celle des autres. Cette remarque est par ailleurs en accord avec les travaux de psycholinguistiques sur la construction des compétences argumentatives (Roussey & Gombert, 1996).

Ainsi, notre propos nous porte à considérer qu'il existe bien des phénomènes observables dans le discours des élèves, traduisant leurs connaissances métacognitives (étayage, justification de thèse par discrimination de sa pensée de celle des autres) mais également leurs expériences (contrat didactique), leurs buts (exemple d'Angélique). Et si nous n'avons pas pu mettre en évidence dans notre travail des savoirs relatifs aux stratégies chez les élèves, cela reste naturel en raison de leur âge selon le consensus des travaux conduits par les chercheurs sur l'argumentation (Ntirampeba, *ibid.*).

Dès lors, le concept de la métacognition nous semble apte à rendre scientifiquement compte de phénomènes observables. Nous suggérons toutefois de prendre certaines précautions quant à son utilisation pour ne pas ouvrir aux critiques de ses détracteurs exposées dans la partie de cet article intitulée « Du problème de la métacognition ». Ces réserves portent sur :

- La possibilité d'affirmer l'existence *en soi* de la métacognition d'un sujet : si la cognition rassemble des connaissances objectivables, ce n'est pas certain pour la métacognition car elle suppose une subjectivation qu'elle soit issue de la personne ou d'un tiers, par exemple le chercheur (voir notre propos sur Kant et Hegel) ;
- Le rôle du langage dans la conscientisation de la métacognition, en particulier par le sujet.

C'est la raison pour laquelle, suite à notre démarche compréhensive, nous proposons de redéfinir la métacognition comme le construit hypothétique décrivant les connaissances, la gestion de leur processus, les motivations, les émotions et leurs interactions pouvant être énoncées pour décrire et expliquer l'exercice de la cognition consciente d'un sujet.

Cette définition restreint le champ d'intervention usuel de la métacognition puisqu'elle exclut toute connaissance non énonçable sur des compétences d'une part, et sur les aspects non conscients de la cognition d'autre part. En soulignant l'importance de la prise en compte de l'énonciation et de la conscience du sujet cognitif, elle écarte, par exemple, les compétences procédurales au sens du clivage généralement présenté entre compétence déclarative et compétence procédurale (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006). Ces dernières se caractérisent par la mise en jeu de processus non conscients. Nous avons affaire à des gestes mentaux non conscients, même si leur organisation peut être consciente, dont on ne peut dire s'ils manipulent des éléments déjà construits ou en cours d'élaboration de la cognition. Or, c'est bien là le point fondateur de la critique formulée par Kluwe à propos de la métacognition. Notre visée est donc de proposer par cette redéfinition un concept à même de rendre compte de phénomènes et de permettre une élaboration théorique par le scientifique, car si le chercheur ne peut observer certains faits dépendant de la métacognition alors il ne peut pas être certain de sa falsifiabilité, critère fondamental de scientificité (Popper, Thyssen-Rutten, Devaux, & Monod, 2007).

## Références Bibliographiques

- Balas-Chanel, A. (2002). L'entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches & éducations*, (1). Consulté à l'adresse <http://rechercheseducations.revues.org/159>
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.
- Beaudet, C., & Alamargot, D. (2011). Argumenter pour ou contre son opinion: Un exercice encore difficile pour des étudiants en communication professionnelle. *Communication*, (Vol. 29/1). <http://doi.org/10.4000/communication.2330>
- Brousseau, G. (1984). Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations (p. 1-9). Adélaïde (Australie): ICME. Consulté à l'adresse <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2012/02/84-Le-r%C3%B4le-central-du-contrat.pdf>
- Broyon, M. A. (2001). Métacognition et cultures. *Actes 8ème Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC)*, 24–28.
- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants: les modèles de Lipman et de Dewey*. Paris: De Boeck : Belin.
- Debbasch, R. (2006). Bulletin officiel n°32 du 7 septembre 2006. Consulté 3 décembre 2014, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602028C.htm>
- De Gaudemar, J.-P. (2003). Bulletin officiel du n°25 du 19 juin 2003 - MENE0301199A. Consulté 14 mars 2015, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>
- Duteil-Mougel, C. (2004). Introduction à la sémantique interprétative. *Texto!*. Consulté à l'adresse [http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Duteil/Duteil\\_Intro.html](http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Duteil/Duteil_Intro.html)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Golder, C., & Favart, M. (2003). Argumenter c'est difficile... Oui, mais pourquoi? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 130(2), 187–209.
- Hegel, G. W. F., & Lefebvre, J.-P. (2012). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris: Flammarion.
- Kant, I. (1869). Critique de la raison pure - Wikisource. Consulté 15 juillet 2013, à l'adresse [http://fr.wikisource.org/w/index.php?title=Critique\\_de\\_la\\_raison\\_pure&printable=yes](http://fr.wikisource.org/w/index.php?title=Critique_de_la_raison_pure&printable=yes)
- Kluwe, R. H. (1987). Executive Decisions and Regulation of Problems solving behavior. In *Metacognition, Motivation and Understanding* (Lauwrence Erlbaum Associates, p. 31-64). Hillsdale, New Jersey: F.F. Weinert et R.H. Kluwe.
- Lafon, P. (1980). Sur la variabilité de la fréquence des formes dans un corpus. *Mots*, 1(1), 127-165. <http://doi.org/10.3406/mots.1980.1008>
- Leclercq, D., & Poumay, M. (2004). Une définition opérationnelle de la Métacognition et ses mises en œuvre. In *21e colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) Université Cadi Ayyad de Marrakech (Maroc).* « L'AIPU: 20 ans de recherches et d'actions pédagogiques; bilan et perspectives. » Consulté à l'adresse <http://orbi.ulg.be/handle/2268/27552>
- Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An overview. *Retrieved August, 11, 2006*.
- Mayaffre, D. (2005). De la lexicométrie à la logométrie. *Astrolabe*, 1-11.
- Nembrini, J.-L. (2009). Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré. Consulté 3 décembre 2014, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html>
- Noël, B. (1997). *La Métacognition*. Bruxelles; Paris: De Boeck Université. Consulté à l'adresse [http://books.google.fr/books?id=10uuWDqy3rAC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.fr/books?id=10uuWDqy3rAC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Pincemin, B. (2011). Sémantique interprétative et textométrie—Version abrégée. *Corpus*, (10), 259–269.
- Popper, K. R., Thyssen-Rutten, N., Devaux, P., & Monod, J. (2007). *La logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1987). Cognitive Startegies: Good strategy users coordinate metacognitiona and knowledge. *Annals of Child development*, 4, 89-121.
- Roussey, J.-Y., & Gombert, A. (1996). Improving argumentative writing skills: Effect of two types of aids. *Argumentation*, 10(2). <http://doi.org/10.1007/BF00180730>

- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139. <http://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Tozzi, M. (2007). Enseigner la problématisation, ou plutôt apprendre à problématiser? *Diotime*, (35). Consulté à l'adresse <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32867>
- Tozzi, M., & Perrin-Naffakh, A.-M. (Éd.). (2002). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe: Enjeux et démarches*. Rennes: CRDP de Bretagne.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Boston: MIT Press. Consulté à l'adresse [www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words](http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words)
- Wagener, B., Boujon, C., & Fromage, B. (2010). Métacognitions, émotions et motivations. *International Psychology, Practice and Research*, 1. Consulté à l'adresse [http://fiuc.org/w/PIPER/PIPER1/0006 Metacognition, Motivation et Emotions\(1\).pdf](http://fiuc.org/w/PIPER/PIPER1/0006%20Metacognition,%20Motivation%20et%20Emotions(1).pdf)
- Yussen, S. R. (1985). The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development. In *Contemporary Research in Cognition and Metacognition* (Academic Press). Orlando: D. Forrest-Pressley et G. Waller.



