



Recherches en Éducation

N°35 - Janvier 2019

**Des normes pour enseigner.
Mises à l'épreuve et mises en œuvre**

Numéro coordonné par

Patrick RAYOU

Des normes pour enseigner. Mises à l'épreuve et mises en œuvre

Coordonné par Patrick Rayou

■ PATRICK RAYOU – Édito	3
■ EIRICK PRAIRAT Qu'est-ce qu'une norme professionnelle ?	7
■ MARIE BERETTI L'autorité à l'école : entre enseignants et élèves, une norme relationnelle ?	15
■ NATHALIE BÉLANGER & SABINE KAHN Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique	27
■ RACHEL GASPARINI Normes scolaires et normes professionnelles à l'épreuve des troubles du comportement ?	38
■ JEAN-YVES SEGUY Réformes éducatives sous le Front populaire et mise à l'épreuve des normes professionnelles et pédagogiques. Le cas du livret Fontègne	50
■ GEORGES FERONE Numérique et apprentissages : prescriptions, conceptions et normes d'usage	63
■ CORINNE MARLOT, CATHERINE AUDRIN & LUDOVIC MORGE Des normes professionnelles auto-prescrites. Le cas de la mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique en Suisse romande	76
■ SABRINA MOISAN & FRÉDÉRIC SAUSSEZ Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire	92
■ MARIE-SYLVE CLAUDE & PATRICK RAYOU Gestes, savoirs et normes de métier des enseignants vus par des collégiens	110
■ FRANÇOISE ROBIN Quand des parents interprètent les normes scolaires : le cas du travail scolaire hors la classe en début de primaire	121

Recherches en Éducation

N°35 - Janvier 2019

Varia

BÉATRICE DROT-DELANGÉ Interactions entre gestion personnelle de l'information et connaissances professionnelles des enseignants. Le cas de l'informatique et sciences du numérique	135
GWÉNAËL LEFEUVRE, BRUNO FONDEVILLE, RÉMI BONASIO & PHILIPPE VEYRUNES L'appropriation collective d'un dispositif pédagogique à l'école primaire. La construction d'un compromis provisoire entre des principes de justice différents : le cas du « plan de travail »	151
PAUL LEHNER L'orientation scolaire comme problème public (1964-1968) : sens et finalités d'une politique éducative	165
VIRGINIE MESSINA Permettre la compréhension de l'action dans un jeu d'imitation. Le cas de l'action conjointe entre un artiste chorégraphique et des élèves-danseurs à l'école élémentaire	177

Le terme de « normes » est aujourd'hui couramment utilisé à propos de l'école sans doute parce que la façon qu'elles ont de nous contraindre à dire précisément ce sur quoi nous pouvons tomber d'accord tranche avec une manière plus ancienne de s'adosser à des valeurs partagées devenue peu opératoire dans une société marquée par le pluralisme (Prairat, 2017). L'idée s'est désormais banalisée que l'école est en crise, voire en mutation, avec ce que cela suppose de ruptures radicales (Meskel-Cresta et al., 2014). Mais cette crise signe-t-elle l'inexorable déclin de l'institution (Dubet, 2002) ou bien constitue-t-elle une période au cours de laquelle se reconfigurent les façons d'éduquer et instruire les jeunes générations ? C'est cette seconde hypothèse que se propose d'explorer ce dossier.

Émile Durkheim invitait ses lecteurs, au moment même où sa réflexion accompagnait en France la fondation de l'école républicaine, à bien faire la différence entre la socialisation générale accomplie par l'institution scolaire et la socialisation spéciale à laquelle elle procède au gré des différentes époques. Il n'est pas sûr que ses préconisations aient été suivies et que nous ayons bien su différencier le processus de scolarisation identifié sous le nom de « forme scolaire », allant de soi qu'on n'interroge plus, et les modalités particulières par lesquelles elle existe de fait. Car il y a plusieurs manières de faire exister une institution qui se distingue par « un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon des règles » (Vincent, 1994, p.39). Conçue pour des publics séparés dans une visée d'intégration nationale, cette école a vu ses fondements ébranlés par les phénomènes de massification et d'allongement des études qui se sont déroulés et amplifiés jusqu'à nos jours. Les frontières de cette école, construite en rupture avec les milieux locaux, sont devenues poreuses en fonction même de sa prise d'importance dans la société (Rayou, 2015) et les normes qui y régnaient et, à travers elles, les principes qui les sous-tendaient ont été mis à l'épreuve. Qu'il s'agisse de la frontière entre profanes et experts (Beck, 2001), de l'identité des disciplines (Martinand, 2001) ou encore de la juridicisation de son espace (Merle, 2005), elle a dû et doit composer avec des valeurs qui ne relèvent plus de son unique ressort. Ces évolutions n'invitent cependant pas à proclamer caduque l'idée même de forme scolaire, mais à la dialectiser.

C'est ce que permettent des modèles comme celui que propose Elsie Rockwell (2000) avec sa triple couche temporelle de la vie de l'institution scolaire : une longue durée dont relève ce qui, dans l'école, semble demeurer stable au long des millénaires, comme l'existence de personnels et de lieux dédiés à l'étude ; une continuité relative qui voit par exemple apparaître, se stabiliser et disparaître certaines pratiques ; une co-construction au quotidien, ré-élaboration, dans la classe, de la culture scolaire par les maîtres et par les élèves. De façon générale, les travaux consacrés à ce thème tendent à ne pas confondre la forme scolaire, par définition générale et stable, et les organisations diverses et changeantes dans lesquelles elle s'incarne (Maulini & Montandon, 2005), ils portent leur attention sur ses « bougés », sur les façons de diversifier plusieurs de ses dimensions constitutives générales (Kerlan & Teyssier, 2004).

Le passage d'un appui sur des valeurs ultimes et consensuelles (la grandeur de la Nation, la justice garantie par la méritocratie...) à des normes plus circonstanciées et diverses s'accompagne de modalités de pilotage qui relèvent aujourd'hui davantage de la gouvernance que de l'action publique d'État (Lessard, 2006). Dit en termes de pluralité des principes de justice mobilisés par les acteurs (Derouet, 1992) ou de polyarchie des principes d'action (Dubet, 1994), ce mouvement suscite des espaces intermédiaires de régulation qui reviennent en partie à une action locale dont l'école républicaine avait tenté, dans la tradition centralisatrice, de diminuer

l'emprise. Alors que l'État éducateur gouvernait par des règles standardisées, les systèmes nationaux se meuvent aujourd'hui entre des logiques de quasi-marché et des pilotages par l'évaluation selon des modes d'hybridation qui tiennent compte de tendances internationales fortes et de traditions nationales encore vigoureuses (Maroy, 2006). Les difficultés à conduire aujourd'hui une action publique centralisée ont vraisemblablement favorisé un « gouvernement par les normes » (Thévenot, 2007) et la prolifération de « dispositifs », intermédiaires entre réforme globale et projets locaux, qui contribuent à recomposer l'institution scolaire en évitant un débat sur les finalités aujourd'hui voué à l'échec (Barrère, 2014). Le remplacement du chahut traditionnel d'élèves, paradoxalement garant de l'existence et de la force d'un ordre scolaire connu et admis, par le chahut anémique (Testanière, 1967) ou, plus récemment, par des incidents, ruptures individuelles de l'ordre scolaire (Barrère, 2002), atteste de l'évolution d'un monde scolaire désormais traversé par des normes plus locales, plus hétérogènes, voire plus antagoniques.

Si l'évolution d'un univers de principes et de valeurs vers un monde de normes qui prescrivent sans remonter aux principes ultimes contribue à désamorcer les guerres scolaires, il peut néanmoins contribuer à une souffrance (Lantheaume & Hérou, 2008) ou à des malaises (Barrère, 2017) des enseignants surtout lorsque ceux-ci se trouvent confrontés individuellement à des conflits de prescriptions. Celles-ci peuvent être descendantes (primaires lorsqu'elles viennent de l'institution centrale ou secondaires lorsqu'elles sont ré-élaborées par les formateurs) (Goigoux, 2002) ou ascendantes (venues des terrains d'exercice) (Saujat, 2010), voire horizontales (lorsque les enseignants se prescrivent à eux-mêmes des normes qui permettent de tenir compte de ces différentes prescriptions) (Rayou, 2014).

Ce dossier propose une approche de ce qu'il est convenu d'appeler une « crise » de l'école et du métier qui la soustraie aux habituels lieux communs et aux attitudes de résignation qu'ils engendrent. Il souhaite également montrer à l'œuvre des redéfinitions de leur milieu de travail par des enseignants. Celles-ci, productrices de normes intermédiaires entre l'universel du prescrit et le singulier des situations, bien que parfois obstacles aux volontés réformatrices, semblent cependant un passage obligé pour rajuster les normes antécédentes dans un sens qui se veut plus favorable aux individus ou aux collectifs.

L'article d'Eirick Prairat fait un point sur la notion de norme appliquée aux univers professionnels. Insistant sur la nature indissolublement technique et morale des normes de l'enseignement, il définit un cadre commun aux auteurs de ce numéro. Il leur permet d'analyser les tensions entre diverses normes, les renormalisations auxquelles procèdent les acteurs qui semblent caractéristiques d'un système éducatif tendu entre tradition bureaucratique et aspiration à plus de professionnalisation.

Marie Beretti, s'intéressant à l'autorité de l'enseignant dans la classe, insiste sur sa double nature, professionnelle et sociale, qu'elle définit comme « norme relationnelle » avec ce que cela implique d'interprétation locale des grands principes éducatifs. L'injonction à l'individualisation de l'enseignement étudiée et comparée par Nathalie Bélanger et Sabine Kahn dans deux contextes, belge francophone et ontarien, se mue ainsi en plans réels qui, bien que marqués par une volonté de réforme, font l'objet de multiples déclinaisons liées aux cultures professionnelles en vigueur. Une preuve a contrario des raisons de ces métissages normatifs est proposée par Rachel Gasparini dont une recherche sur des entrants dans le métier confrontés à des élèves présentant des « troubles du comportement » les montre plus préparés que leurs aînés par leur formation aux perspectives d'inclusion scolaire, plus porteurs de nouvelles pratiques professionnelles en raison d'une plasticité qui les aide à reconnaître et hiérarchiser plusieurs types de normes en conflit.

Comme le montre l'article de Jean-Yves Seguy consacré à une réforme éducative du Front populaire, ces conflits de normes travaillent nécessairement le métier dans la mesure où les visées pédagogiques de l'institution, ici celles qui, s'inspirant de l'éducation nouvelle, modifieraient les modalités d'orientation des élèves, peuvent toujours bousculer des routines professionnelles s'inspirant d'autres principes. De principes, mais aussi de doxas, comme dans le cas d'étudiants

d'une ESPE¹ enquêtés par Georges Ferone, qui parent le numérique de vertus pédagogiques, excepté pour la lecture et l'écriture, vraisemblablement en raison d'une légitimité académique peu soluble pour eux dans la modernité. Des normes professionnelles auto-prescrites peuvent aussi, comme le montrent Corinne Marlot, Catherine Audin et Ludovic Morge, créer, en fonction de l'ancienneté dans le métier, des tensions entre les principes épistémologiques auxquels adhèrent des professeurs de sciences et leur mise en œuvre dans leur propre enseignement. De même, au sein du métier, les différentes disciplines peuvent développer des sous-cultures qui constituent des structures d'accueil et de ré-élaboration des prescriptions officielles et peuvent être saisies à travers des dispositifs comme les cahiers « faits maison » de professeurs d'histoire québécois, présentés et analysés par Sabrina Moisan et Frédéric Saussez.

Une approche problématique des normes de l'enseignement ne peut faire l'impasse sur la façon dont d'autres acteurs, les élèves et leurs parents, eux aussi interpellés dans leurs valeurs et croyances, mettent à leur tour à l'épreuve les normes scolaires. Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou présentent les résultats d'une recherche qui s'intéresse aux catégories par lesquelles des collégiens analysent et évaluent les gestes professionnels d'enseignants dans des séquences vidéoscopées. Françoise Robin s'intéresse pour sa part aux malentendus pouvant survenir, à l'occasion des devoirs à la maison, entre les convictions éducatives de parents de milieux populaires précarisés et les attentes didactiques de leurs enseignants.

Patrick Rayou

Centre Interdisciplinaire de Recherche, Culture, Éducation, Formation et Travail
Éducation et scolarisation (CIRCEFT-ESCOL)

Bibliographie

BARRÈRE Anne (2017), *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.

BARRÈRE Anne (2014), « Les établissements scolaires à l'heure des "dispositifs" », *Carrefours de l'éducation*, n°36, p.9-13.

BECK Ulrich (2001), *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Aubier.

DEROUET Jean-Louis (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.

DUBET François (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUBET François (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

GOIGOUX Roland (2002), « L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002 », dans Jean-Marc Evesque, Anne-Marie Gautier, Christian Revest, Yves Schwartz (éds.), *Les évolutions de la prescription*, Actes du XXXVII^e Congrès de la société d'ergonomie de langue française, Aix-en-Provence, GREACT, p.77-84.

KERLAN Alain & TEYSSIER Jean-Paul (2004), « Parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découverte. Un bougé de la forme scolaire ? », dans Jean-Louis Derouet & Yves Dutercq (dir.), *Le collège en chantier*, Lyon, INRP. p.136-173.

LANTHEAUME Françoise & HÉLOU Christophe (2008), *La souffrance des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

LESSARD Claude (2006), « La "gouvernance de l'éducation au Canada" : tendances et significations », *Éducation et Sociétés*, n°18, p.181-201.

¹ École supérieure du professorat et de l'éducation.

- MAROY Christian (2006), *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces locaux en Europe*, Paris, Presses universitaires de France.
- MARTINAND Jean-Louis (2001), « Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France », dans Claude Carpentier (coord.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, Paris, L'Harmattan, p.249-269.
- MAULINI Olivier & MONTANDON Cléopâtre (dir.) (2005), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck.
- MERLE Pierre (2005), *L'élève humilié. L'école, un espace de non droit ?*, Paris, Presses universitaires de France.
- MESKEL-CRESTA Martine, NORDMANN Jean-François, BONGRAND Philippe, BORÉ Catherine, COLINET Séverine & ELALOUF Marie-Laure (2014), *École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences*, Bruxelles, De Boeck.
- PRAIRAT Eirich (2017), *Éthique enseignante*, dans Agnès van Zanten & Patrick Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p.391-394.
- RAYOU Patrick (2015) (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, St Denis, Presses universitaires de Vincennes.
- RAYOU Patrick (2014) (dir.), « Prescriptions et réalités du travail enseignant, Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation », dans Léopold Paquay, Marguerite Altet, Philippe Perrenoud & Richard Étienne, *Travail réel des enseignants et formation*, Bruxelles/Paris, De Boeck, p.35-47.
- ROCKWELL Elsie (2000), « Tres planos para el estudio de las culturas escolares : el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural », *Interações*, vol.V, n°9, p.11-25.
- SAUJAT Frédéric (2010), *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches (HDR)*, Université de Provence, Aix-Marseille.
- TESTANIÈRE Jacques (1967), « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, vol.8, p.17-33.
- THÉVENOT Luc (2007), « La mise en place d'un gouvernement par les normes à l'échelle européenne », dans Jean-Louis Derouet & Romuald Normand (éds.), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, Lyon, Institut National de la Recherche Pédagogique et École Supérieure de l'Éducation Nationale, p.55-62.
- VINCENT Guy (dir.) (1994), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Qu'est-ce qu'une norme professionnelle ? *

Eirick Prairat¹

Résumé

Qu'est-ce qu'une norme professionnelle ? C'est à cette périlleuse question que le présent article entend répondre. La première partie de l'article précisera le concept de norme en s'inspirant des perspectives ouvertes par Ludwig Wittgenstein ; la seconde proposera un éclairage sur l'idée de norme professionnelle en montrant qu'il est légitime de distinguer deux grands types de norme au sein d'une profession : les normes techniques et les normes morales.

Il faut de manière préalable dire quelques mots sur le concept de norme car si une norme professionnelle est, comme l'adjectif l'indique, de nature professionnelle ; elle est d'abord et avant tout une norme. Clarification première, clarification bienvenue car reconnaissons qu'il règne une grande confusion à propos de ce concept de norme ; les termes d'exigence, d'ordre ou encore de prescription « fonctionnent » bien souvent dans les rhétoriques en sciences humaines et sociales comme des équivalents sémantiques. Que ces concepts soient des concepts déontiques – enfermant une injonction à faire ou à ne pas faire, cela s'entend – mais ils ne peuvent pour autant être tenus pour de simples synonymes.

Cet article est structuré en deux grandes parties. La première partie précise le concept de norme en s'inspirant des perspectives ouvertes par Ludwig Wittgenstein ; la seconde propose un éclairage sur l'idée de norme professionnelle en montrant qu'il est légitime de distinguer deux grands types de norme au sein d'une profession : les normes techniques et les normes morales. Un dernier point : même si le nom de Wittgenstein le laisse déjà deviner. Notre propos s'inscrit dans le champ de la philosophie pratique contemporaine. De la sociologie du travail à la psychologie sociale, nombre de disciplines se sont emparées de cette question de la norme, elles en ont souvent dit des choses pertinentes. Cela étant, la philosophie pratique contemporaine nous offre sur la question normative prise dans son ensemble (de l'émergence à l'érosion de la norme en passant par sa reconnaissance et sa transgression) une conception théorique éclairante et des plus robustes.

1. De la norme...

■ Les conduites humaines

Il est vrai que le problème social est celui de la transgression et plus encore celui de la gestion des transgressions (des normes sociales, juridiques ou encore morales). L'actualité politique, par un jeu de miroirs grossissants, en fait un problème majeur. Nous aurions cependant tort d'assimiler le problème sociopolitique à l'énigme intellectuelle car la véritable énigme au sujet de la norme est moins le problème de la transgression que celui de l'acceptation. « Pourquoi acceptons-nous aussi facilement les normes », voilà la question. On peut raisonnablement postuler que l'homme est un animal normatif attaché à inscrire son existence dans ce que Paul Ricoeur (2001, p.58) a appelé « un ordre symbolique pratique ». Il est cet être étrange qui

* Le présent article a été publié dans une forme légèrement différente en 2014 dans la revue *Recherche et Formation*, sous le titre « L'approche par les normes professionnelles ». Son auteur remercie chaleureusement Anne Barrère et Cédric Frégné, respectivement rédactrice en chef et rédacteur en chef de la revue *Recherche et Formation* ainsi que Claire Remoué, éditrice à ENS Éditions de l'autoriser à le publier à nouveau (*Recherche et formation*, n° 75, p.81-94, En ligne <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2178>).

¹ Professeur des universités, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), Université de Lorraine.

attribue aux normes la prétention légitime à régler ses conduites et ses pratiques. La norme vise en effet à éliminer, à modifier ou à promouvoir certaines conduites. Elle opère des tris, arrête des choix, recommande des comportements et des pratiques ; *a contrario* elle peut bannir des attitudes ou des manières de faire. La norme règle des conflits entre plusieurs manières de procéder qui sont en suspens, elle arbitre entre plusieurs possibles et fixe un usage là où plusieurs usages sont en concurrence (Livet, 2006, p.50). En venant élire une manière de faire qui répond à des attentes et/ou à des valeurs, parmi un ensemble ouvert de possibles, la norme travaille à organiser et à stabiliser le monde. Elle permet d'ajuster les conduites et de coordonner les interactions. En d'autres termes, elle propose un balisage concret de la vie quotidienne nous libérant ainsi du fardeau d'avoir à toujours choisir. En ce sens, la norme sécurise par son travail de prédéfinition de certains usages. Non seulement elle donne forme à la matière sociale en fixant les modalités de l'être-ensemble, mais elle gage aussi l'avenir en le faisant échapper tendanciellement au règne de l'aléa et de l'imprévu.

■ **Normalité et normativité**

Quels critères retenir pour définir le concept de norme? Il y a déjà à l'évidence l'idée de régularité mais cette caractéristique ne saurait suffire. Car si la régularité passe par la répétition, celle-ci peut très bien faire l'économie de toute intentionnalité. Il y a effectivement des régularités qui ne sont que des répétitions mécaniques, des rituels névrotiques, des répétitions plus ou moins conscientes et que l'on ne saurait tenir pour des normes sauf à dissoudre le concept dans une définition très générale. Une norme est une régularité qui enferme une injonction à faire ou à ne pas faire, elle contraint au sens étymologique du terme (*constringere* signifie en latin serrer), elle resserre le champ des possibles. Elle a enfin une dimension collective, telle est sa troisième caractéristique (Wittgenstein, 2004, p.126, §199). Un usage ne saurait se réduire à une occurrence, il se manifeste dans une reprise plurielle et concerne toujours une pluralité humaine. Ce troisième attribut permet de distinguer la norme du précepte personnel, de l'habitude ou de la simple manie certes caractérisés par les idées de répétition et de contrainte mais qui dérogent, tous trois, au caractère collectif. Les comportements répétitifs qui n'ont aucune dimension collective ne sauraient être considérés comme des normes. Pour parler comme Wittgenstein : il n'y a pas de norme privée. Régularité contraignante, la norme est aussi une régularité partagée.

C'est pour cette raison que la transgression publique d'une norme déclenche souvent une vive réaction, une sanction. La transgression fait resurgir le spectre du désordre, sorte de double objectif de l'impuissance humaine. Il ne faut pas ici restreindre le concept de sanction à son acception juridique, c'est-à-dire à une punition infligée par une instance obéissant à une procédure codifiée, mais l'entendre en un sens sociologique, durkheimien, c'est-à-dire comme une attitude de réprobation plus ou moins diffuse. « Si je ne me soumet pas aux conventions du monde, écrit le sociologue dans les toutes premières pages des *Règles de la méthode sociologique*, si, en m'habillant, je ne tiens aucun compte des usages suivis dans mon pays et dans ma classe, le rire que je provoque, l'éloignement où l'on me tient, produisent, quoique d'une manière plus atténuée, les mêmes effets qu'une peine proprement dite » (Durkheim, 1986, p.4-5). Il importe de préciser que notre attachement à la norme n'est pas motivé par l'éventualité de la sanction mais par le fait que la norme répond à une attente et règle un problème (c'est ce que l'on appelle la dimension opératoire de la norme). N'inversons pas l'ordre des choses. La sanction n'est pas la raison mais l'indice – la marque – de notre attachement de sorte que celle-ci n'opère vraiment que si précisément une majorité consent à respecter la norme (Hart, 1961, p.196).

Si l'on admet maintenant que ces trois attributs (régularité, contrainte, pratique partagée) participent à la définition du concept de norme, nous pouvons comprendre une convention de langage qui s'est lentement imposée (Baechler, 2001, p.129-140). Lorsque l'on entend insister sur l'idée de régularité (la dimension descriptive) au détriment des deux autres idées qu'enferme le concept (celles de contrainte et de pratique partagée), alors on recourt volontiers au terme de norme. Lorsque c'est l'idée de contrainte (la dimension prescriptive) que l'on souhaite mettre en lumière, le mot qui tend à s'imposer est celui de règle. Enfin, quand on veut souligner l'idée de comportement partagé (la dimension collective et appréciative), c'est le terme d'usage qui tend à

prévaloir. Si ces différents termes (norme, règle et usage) apparaissent au plan sémantique proches et en même temps sensiblement distincts, c'est moins parce qu'ils désignent des réalités différentes que parce qu'ils priorisent un aspect du concept. En ce qui nous concerne, nous continuerons à utiliser le terme norme tout simplement parce qu'il est aujourd'hui le plus commun (et non pour marquer notre intention d'accentuer l'idée de régularité).

■ **Une conception continuiste**

Disons quelques mots sur la question de la genèse. Comment advient une norme ? Il y a pour dire les choses de manière simple : deux grandes approches, deux grandes perspectives explicatives. La première pense l'émergence de la norme comme pur arrachement par rapport à la normativité socio-morale ambiante. Cette lecture d'inspiration humienne insiste sur la césure, la rupture, la discontinuité. Nous pouvons parler de problématique discontinuiste pour la qualifier. La seconde perspective estompe ce moment d'arrachement, estimant plus raisonnable de penser que toute nouvelle norme s'appuie sur des régularités déjà à l'œuvre au sein du tissu social. Le débat sur l'apparition de la norme présuppose ici de distinguer norme et virtualité normative et de donner à cette dernière le sens de régularité, de répétition ou de tendance. La norme, pour advenir, requiert une reconnaissance et une énonciation qui constituent le moment où l'on assigne à la régularité son statut de norme. D'où cette formule de Georges Canguilhem (2009, p.178) qui, à première vue, peut sembler absconse mais se révèle d'une grande justesse : « Une règle ne commence à être une règle qu'en faisant règle ». Mais cette part de décisionnisme, dans l'émergence de la norme, ne signifie pas son arbitrarité car si la norme est prescriptive elle est aussi constitutive. Les normes, tout en étant conventionnelles, tout en étant choisies, ne sont jamais arbitraires. « Il y a au moins une raison pour laquelle nos règles, quoique conventionnelles, n'ont pas le caractère arbitraire que nous sommes tentés de leur attribuer, écrit Jean-Pierre Cometti, c'est que ce sont les *nôtres*, ce qui veut dire qu'elles nous *constituent* ! [...]. C'est en partie à l'ignorance ou à la sous-estimation de ce statut constitutif que l'on doit l'assimilation de ce qui est conventionnel à l'arbitraire et au contingent » (Cometti, 2010, p.175-180, p.338-342 ; 2011, p.37).

Ce débat sur l'émergence de la norme éclaire un second débat : celui de la stabilité. Comment en effet une norme peut-elle s'imposer et surtout au-delà de ce moment premier se maintenir ? La thèse discontinuiste, en dissociant trop nettement la norme à venir de la normativité ambiante, souffre, à nos yeux, d'une faiblesse rédhibitoire. Même si l'on se réfère à la norme de droit qui, comme chacun sait, est accompagnée d'une menace de sanction explicite en cas de transgression, il est illusoire de penser que la seule menace soit à même de garantir le respect et l'emprise de la norme de manière durable. « Il semble relever, écrit Isabelle Pariente-Butterlin dans son livre sur la norme juridique, d'un plus grand réalisme de penser que le droit peut valider ou interdire des conduites humaines, mais que, pour les valider ou les interdire, il faut que de telles conduites soient peu ou prou présentes dans la société en question » (Pariente-Butterlin, 2005, p.90). Une norme n'est donc l'objet ni d'une création ni d'une construction au sens où elle adviendrait comme pure nouveauté. Une norme n'advient qu'adossée à une normativité toujours déjà-là de sorte que le pouvoir (*Potestas*) de la norme s'appuie sur la force (*potentia*) de la normativité qui la précède et la sous-tend. Elle ne résulte pas d'une simple opération d'enregistrement mais procède d'un processus d'institution qui consiste à choisir et à expliciter un possible lui donnant, dans le moment même de son élection, un sens nouveau. Cette thèse de l'institution est la seule à pouvoir concilier le réquisit de la validité – *comment une tendance devient une norme* – et celui de l'efficace – *ce qui est requis pour qu'une norme soit stable*.

■ **L'institution de la norme**

Insistons sur le point que nous venons d'évoquer, il est essentiel. La norme n'est l'objet ni d'une construction (au sens d'une fabrication d'une réalité nouvelle), ni l'objet d'une constitution (au sens de l'identification et de l'organisation d'un jeu de relations entre des éléments existants, comme on constitue une équipe à partir de joueurs disponibles), la norme est l'objet d'une institution, c'est-à-dire assignation d'un sens nouveau à une réalité déjà-là (même si cette réalité n'est pas une réalité dominante). Nous sommes finalement moins dans une problématique de la

création que dans une problématique de la validation. Penser l'émergence de la norme de la sorte c'est éviter le reproche dit de « régularisme » énoncé par le philosophe américain Robert Brandom dans son ouvrage *Making it explicit* (1994). Brandom qualifie de régularisme la conception qui fait de la norme une instance qui serait première, de l'ordre de l'intériorité, du langage et qui aurait le pouvoir de commander, d'un pur dehors, les pratiques sociales. Le problème que pose une telle approche, outre qu'elle reproduit toute une série de distinctions chères à la philosophie classique (esprit/corps, intelligible/sensible, forme/matière...) est celui de l'hétérogénéité, ce que l'on a pu appeler dans la métaphysique rationaliste du siècle classique « le problème de la communication des substances ». Car comment ce qui appartient à l'ordre du langage et du symbolique pourrait-il déterminer ce qui se déploie dans la matérialité d'une action ou dans l'ordre empirique d'une opération observable et évaluable ? (Cometti, 2011, p.52-53). Nous sommes là devant une difficulté redoutable.

Pour éviter cette aporie, Robert Brandom, fidèle à l'enseignement wittgensteinien des *Recherches philosophiques*, pose que la norme est toujours déjà inscrite dans les pratiques publiques ; en d'autres termes, elle existe déjà en pointillé, implicitement, avant d'exister explicitement. La pratique précède la norme. Plus précisément, la norme a déjà une existence à titre de régularité avant d'être révélée comme telle par le processus d'institution. Au plan ontologique, on peut parler de réalisme normatif, réalisme dit faible ou modeste, puisque la norme existe, au moins partiellement, indépendamment de nous. Nous ne saurions donc assimiler les arrangements, accords et autres ajustements, négociés, toujours mobiles et évanescents, avec des normes au sens où nous avons tenté de définir ce terme. Que la vie sociale soit constituée, pour partie, par ces jeux d'accommodements provisoires, par ces phases de négociation et de coordination qui se font et se défont presque au jour le jour, mobilisant parfois un nombre très restreint d'agents, nul ne le contestera ; mais que l'on réduise la vie sociale à ces modalités interactives incessantes, à cette conception héraclitéenne du lien social est une thèse difficilement endossable car elle semble accréditer l'idée naïve que l'ensemble du social nous est contemporain. La vie sociale, dans son statut de trame, c'est-à-dire au sens de ce qui nous fait tenir ensemble, a une épaisseur ; elle est constituée par des régularités qui transcendent les agents et par des rythmes à la temporalité plus lente, qui confèrent précisément à la vie humaine « une stabilité sans laquelle les hommes n'y trouveraient point de patrie » (Arendt, 1994, p.222).

2. ... à la norme professionnelle

■ La profession et l'utilité publique

Commençons par une précision. Une profession n'est ni une association (un rassemblement volontaire de personnes), ni une communauté (un groupe partageant une même conception du bien). Ce qui relie les membres, au sein d'une même profession, n'est ni ce qu'ils sont, ni ce qu'ils entendent devenir mais ce qu'ils ont à faire ensemble, ici et maintenant. Ce n'est ni du côté de l'identité ni du côté du *telos* qu'il faut chercher l'élément fédérateur mais du côté de la pratique, de la tâche commune à réaliser ensemble. Il y a une primauté de l'activité, une antécédence de la pratique sur l'identité. L'action commune et concertée ne résulte jamais de l'identité, bien au contraire, elle la fonde et la construit. L'identité n'est pas une condition, un préalable, elle est une conséquence. Dans une société plurielle et sécularisée, en un mot moderne, ce n'est ni la ressemblance des acteurs ni la convergence des vocations qui constituent le centre de gravité d'une profession mais son utilité publique. Celle-ci constitue comme l'a bien vu Hegel « l'honneur » d'une profession. « Dans la corporation, remarque Hegel dans les *Principes de la philosophie du droit*, le droit soi-disant naturel d'exercer son habileté en vue d'en tirer tout le gain qu'il est possible d'obtenir, ne trouve de limite que dans la mesure où la corporation destine cette habileté à la rationalité, la libère de l'opinion individuelle et de la contingence, et du danger qu'elle présente pour soi et pour les autres, la reconnaît, lui garantit la sécurité et l'élève à la dignité d'une activité consciemment exercée en vue d'un but commun » (Hegel, 1821/1989, §254). Ainsi, une profession apparaît comme telle lorsque les professionnels se reconnaissent dans une pratique d'utilité collective et lorsqu'ils sont capables de se

coordonner en se donnant un ensemble de normes partagées. Par pratique, il faut plus précisément entendre avec Alasdair MacIntyre (2006, p.183) « toute forme cohérente et complexe d'activité humaine coopérative socialement établie ». Socialement établie, parce qu'une pratique requiert toujours le support d'une institution pour devenir pérenne. L'architecture, l'enseignement ou encore la médecine sont en ce sens des pratiques au sens fort du terme.

■ **Les biens internes à une pratique**

La réflexion déontologique, initiée il y a quelques années, est précisément une manière originale de reposer le problème de la norme au sein de la profession enseignante si l'on admet qu'une déontologie n'a pas une vocation spéculative mais une visée pratique. Une déontologie est en effet toujours tournée vers l'agir. Mais nous ne mesurons vraiment les enjeux de l'idée déontologique qu'en posant la question des fonctions (Prairat, 2009, p.19-20). À quoi sert une déontologie professionnelle ? Quelles grandes fonctions remplit-elle au sein d'une profession ? Une déontologie est d'abord là pour organiser un groupe de professionnels en lui donnant des points de repère pour s'orienter dans des contextes de travail difficiles. Elle est là pour éclairer les praticiens dans l'exercice de leur décision. Loin d'être un carcan qui les enferme, elle est un guide pour assumer une responsabilité en acte, pour trouver des réponses à ce qui ne va plus de soi ou à ce qui n'est jamais vraiment allé de soi. C'est aussi un texte qui participe à la définition d'une identité professionnelle en précisant, par-delà la spécificité d'un champ d'activités, l'ontologie d'une pratique. Qu'est-ce que bâtir pour un architecte ? Qu'est-ce qu'informer pour un journaliste ? Qu'est-ce que prodiguer des soins pour un médecin ? Une déontologie est toujours un texte qui, *in fine*, répond à la question « *quid ?* ».

Enfin, une déontologie précise les bonnes et les mauvaises pratiques car dans toute profession il y a des pratiques recommandables et d'autres qui sont douteuses, illégitimes, voire inacceptables. Ce qui distingue un professionnel de celui qui ne l'est pas (encore) est précisément le fait que le premier connaît et maîtrise les pratiques éprouvées qui organisent l'exercice de son art. Dans la sphère de l'enseignement, une bonne pratique est une pratique qui souscrit aux critères d'efficacité, de justice et de sociabilité. Efficace au sens où elle a fait ses preuves, où elle facilite l'apprentissage, le rend plus aisé. Il y a des pratiques meilleures que d'autres de ce point de vue. Quant au critère de justice, une pratique s'en acquitte quand elle maintient ou, mieux, réduit l'écart entre les élèves plus forts et les élèves les plus faibles. Enfin, une bonne pratique est, par définition, une pratique socialisable, accessible à tous les membres d'une communauté professionnelle. Ce n'est pas une pratique aristocratique, une modalité pédagogique réservée à quelques initiés ou à quelques génies de la pédagogie. La figure du maître idéal, que l'on brandit parfois de manière ostensible, sert bien souvent à écarter la promesse raisonnable (car tenable) du professionnel ordinaire, de celui qui, précisément, loin de l'idéal, se contente d'utiliser – et c'est déjà beaucoup – les pratiques reconnues au sein de sa profession. En ce sens, une déontologie est une sorte de sagesse collective qui capitalise ce que MacIntyre appelle « les biens internes à la pratique ».

■ **Les normes techniques**

Que dire maintenant sur les normes de la pratique enseignante ? S'agit-il de normes particulières propres à l'activité particulière qu'elles sont censées organiser ou s'agit-il de normes générales que l'on pourrait éventuellement rencontrer dans d'autres secteurs d'activités ou dans d'autres domaines de la vie sociale. En fait, les normes professionnelles ressortissent de deux domaines : il y a des normes spécifiques qui sont propres à la profession enseignante et des normes de nature morale telles que la sollicitude ou le sens de la justice et qui ne sont pas spécifiques à l'activité enseignante. Ce double régime normatif (spécifique et moral) renvoie à deux types de communauté (professionnelle et morale), ce qui signifie que toute communauté professionnelle échappe à la stricte question de la technicité, comme nous le verrons dans le dernier paragraphe. Disons déjà un mot sur les normes spécifiques que l'on peut encore nommer techniques. Évaluer, organiser une séquence, planifier une programmation, organiser une progression, remédier... ces normes ont émergé lentement, elles font corps avec l'histoire de l'école et de la pédagogie, avec l'histoire de la pratique enseignante. C'est en enseignant que les

enseignants ont pris lentement conscience de la nécessité et de la pertinence d'évaluer les travaux de leurs élèves. C'est en enseignant que les enseignants ont pris lentement conscience de la nécessité et de la pertinence de planifier les apprentissages... On peut dire de ces normes qu'elles constituent, pour reprendre la terminologie de MacIntyre (2006, p.183-188), les biens internes à la pratique enseignante. À la différence des biens externes (les primes, la notoriété, le prestige...) qui ont un lien contingent avec la pratique et qui, par définition, ne profitent qu'à quelques professionnels, les biens internes structurent de l'intérieur la pratique. Ce sont donc des biens intrinsèques de sorte que leur élaboration et leur perfectionnement représentent toujours un progrès pour la pratique et pour l'ensemble des professionnels qui s'en réclament. Améliorer une pratique professionnelle, c'est toujours en améliorer les biens internes. On ne peut exceller dans une pratique qu'en se laissant former par ceux qui ont atteint une forme d'excellence dans l'exercice de ces biens internes.

« Entrer dans une pratique, écrit MacIntyre, c'est entrer en relation non seulement avec ceux qui l'exercent alors, mais aussi avec ceux qui nous y ont précédés, particulièrement ceux dont les réussites ont repoussé les limites de cette pratique pour lui donner son aspect présent » (MacIntyre, 2006, 188). Une pratique professionnelle est donc toujours beaucoup plus qu'un simple ensemble de préconisations, puisqu'elle a une histoire, une tradition et des réussites exemplaires. Il ne s'agit pas ici de faire l'éloge passéiste d'une tradition qui serait immuable mais de souligner que toute pratique enferme des routines qui ont fait leurs preuves. L'idée de routine ne doit pas être entendue de manière péjorative comme un catalogue d'instructions qui résulterait d'une activité mécanique et irréfléchie mais, plus sérieusement, comme ce qui revient de manière régulière et structurante sans que ce retour ne soit pure répétition à l'identique. Toute pratique est structurée par des routines c'est-à-dire par des faire qui ont reçu une validation de l'expérience et qui, à ce titre, méritent d'être répétés. Les travaux sur les routines enseignantes, aujourd'hui un peu plus nombreux, convergent pour montrer l'importance de celles-ci et pour les élèves (stabilisation des comportements, points de repère pour les conduites, réduction de l'anxiété...) et pour les enseignants (cadrage et planification de l'activité, organisation des régulations et des interventions, augmentation des marges d'autonomie...). Il faut sur ce point noter l'importance des travaux de nos collègues canadiens, travaux plus enclins que les travaux français à souligner la positivité de ces aspects réitératifs qui donnent une épaisseur à l'activité d'enseignement. Certains discours en France, notamment au moment de la découverte de la différenciation pédagogique dans les années 1980, instillaient l'étrange idée qu'enseigner était un habile travail d'interaction, sorte d'improvisation perpétuelle « libérée » de toute norme et de toute routine.

■ **Les normes morales**

Ce que l'on appelle conscience professionnelle ou professionnalisme n'est finalement rien d'autre que le respect des normes spécifiques. Elle n'est que l'attention et le soin que le professionnel met à réaliser une activité qui obéit toujours à des canons et à des normes techniques structurantes. Nous pourrions également dire, et ce serait toujours dire la même chose, que la conscience professionnelle est le souci des biens internes à la pratique. Les normes spécifiques (ou normes techniques) renvoient à la communauté des praticiens, à la communauté professionnelle *stricto sensu*. Les normes morales, elles, renvoient à une communauté virtuelle, communauté à laquelle peut en droit adhérer toute personne, enseignante ou non, immédiatement soucieuse du bien-être de l'élève. Cette communauté virtuelle est, en droit, toujours plus ample que la communauté professionnelle. Cela signifie aussi que la conscience morale transcende la conscience professionnelle. Elle en corrige les scrupules et la rigueur et empêche, à certains moments, la clôture technicienne ou la tentation corporatiste. Il semble que l'on puisse dériver les normes morales de trois valeurs (le sens de la justice, la sollicitude et le tact) qui constituent le fond moral de toute tâche d'enseignement. Cette dernière affirmation mérite quelques explications

Si exercer une profession, c'est exercer un savoir-faire, une expertise (soigner, instruire, bâtir, informer...), toute relation professionnelle crée *de facto* une dissymétrie, une déclivité entre le titulaire de l'expertise et le bénéficiaire qui, par définition, en est dépourvu. Toute pratique

experte tend donc à s'accompagner, pour reprendre une catégorie de Ricoeur, d'un « pouvoir-sur ». Dans *Soi-même comme un autre*, Ricoeur propose de distinguer : le pouvoir-faire, le pouvoir-en-commun et le pouvoir-sur. Le pouvoir-faire est « la capacité qu'a un sujet à se constituer en auteur de son action ». Le « pouvoir-faire » est la *potentia*, la puissance. Le pouvoir-en-commun est « la capacité que les membres d'une communauté historique ont d'exercer de façon indivisible leur pouvoir vivre ensemble » (Ricoeur, 1990, p.256). On reconnaît ici l'idée de souveraineté au sens où un collectif peut, par le jeu entrecroisé des synergies qui le traversent, exercer une volonté commune, une force fédératrice. Enfin, le pouvoir-sur est greffé « sur la dissymétrie initiale entre ce que l'un fait et ce qui est fait à l'autre – autrement dit, ce que cet autre subit ». Le pouvoir-sur peut donc menacer la capacité, le pouvoir-faire du bénéficiaire (client, consommateur, apprenti...) et, par là même, affecter son estime de lui-même. Nous pouvons dire les choses plus simplement en disant que, dans la relation professionnelle, « le pouvoir de » (de faire quelque chose à autrui ou pour autrui) s'accompagne inévitablement d'un « pouvoir sur » (sur autrui). C'est cette relation inégalitaire qui appelle le respect de devoirs de la part du professionnel (Legault, 2006, p.612-613). Le bien-faire professionnel peut alors être compris comme la mise en œuvre d'une expertise dans le respect du pouvoir-faire et de la dignité du bénéficiaire.

S'il faut conclure

Nous souhaitons clore cette brève contribution par deux remarques. Tout d'abord, il nous semble que penser la profession enseignante par le prisme des normes professionnelles ouvre une voie féconde en plaçant au cœur de la formation la question des usages et de leur sens. Enfin, seconde remarque, une réflexion bien posée sur les normes professionnelles n'occulte jamais les interrogations éthiques car elle fait apparaître toute communauté professionnelle comme une communauté double : technique et morale. Or, nous savons que la professionnalisation des métiers de l'enseignement, engagée dès le début des années 1990 dans l'aire francophone, s'est précisément pensée dans l'oubli des enjeux moraux (Prairat, 2013). La naissance des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en France a notamment été marquée par une polémique aussi vide que stérile, véritable querelle théologique entre ce que l'on doit appeler didactique et ce que l'on doit nommer pédagogie. On a épilogué sans fin sur les modalités à mettre en œuvre pour rendre l'évaluation toujours plus objective, disserté sans relâche sur les profils cognitifs et pédagogiques des élèves, sans jamais rappeler un seul instant les enjeux éthiques qui se nichent au cœur de toute transmission. L'approche par les normes professionnelles est une heureuse manière de renouer avec ses enjeux oubliés.

Références

ARENDRT Hannah (1994), *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy.

BAECHLER Jean (2001), « L'acceptation des normes », dans Raymond Boudon, Pierre Demeulenaere & Riccardo Viale, *L'explication des normes sociales*, Paris, Presses universitaires de France, p.129-140.

BRANDOM Robert (1994), *Making It Explicit. Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*, Cambridge, Harvard University Press.

CANGUILHEM Georges (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses universitaires de France.

COMETTI Jean-Pierre (2011), *Qu'est-ce qu'une règle ?*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.

COMETTI Jean-Pierre (2010), *Qu'est-ce que le pragmatisme ?*, Paris, Gallimard.

DURKHEIM Émile (1986), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses universitaires de France.

HEGEL Georg Wilhelm Friedrich (1821/1989), *Principes de la philosophie du droit ou droit naturel et science de l'état en abrégé*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.

HART Herbert Lionel Adolphus (1961), *The concept of law*, Oxford, University Press.

LEGAULT Georges (2006), « Professionnalisme sans profession », dans Ludivine Thiaw-Po-Une, *Questions d'éthique contemporaine*, Paris, Stock, p.603-625.

LIVET Pierre (2006), *Les normes*, Paris, Armand Colin.

MACINTYRE Alasdair (2006), *Après la vertu*, Paris, Presses universitaires de France.

PARIENTE-BUTTERLIN Isabelle (2005), *Le droit, la norme et le réel*, Paris, Presses universitaires de France.

PRAIRAT Eirick (2013), *La morale du professeur*, Paris, Presses universitaires de France.

PRAIRAT Eirick (2009), *De la déontologie enseignante*, Paris, Presses universitaires de France.

RICOEUR Paul (2001), *Le juste 2*, Paris, Éditions Esprit.

RICOEUR Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

WITTGENSTEIN Ludwig (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

L'autorité à l'école : entre enseignants et élèves, une norme relationnelle ?

Marie Beretti¹

Résumé

En matière d'autorité, la norme indique un certain nombre d'usages comme attendus et d'autres comme « hors norme ». Mais si dans le faire autorité, la norme pose une définition plus ou moins claire et précise de ce qu'est une bonne autorité en tant que conduite humaine, et plus précisément en tant que pratique professionnelle, dans le même temps, l'autorité des enseignants vise à produire ou maintenir certains comportements du côté des élèves, des comportements « attendus » qui relèvent de l'intériorisation d'un autre type de norme. L'autorité entretient donc un double rapport à la norme : dans sa pratique, l'autorité de l'enseignant est l'objet d'une norme (une norme professionnelle), en même temps que l'autorité vise et se donne les moyens de faire entrer les élèves dans une autre norme (une norme sociale). S'appuyant sur un corpus de données recueillies dans des classes de cycle 3 lors d'une recherche sur la construction de la relation d'autorité à l'école élémentaire, cet article étudie comment l'autorité en milieu scolaire, à la fois attendue et observable, s'impose comme objet d'une norme professionnelle, et comme vecteur d'une norme sociale. Dit autrement, comment l'autorité enseignante est conjointement normalisée et normative.

Comment penser l'autorité dans les classes à l'heure d'une école soumise aux principes contemporains d'une société démocratique ? Débat philosophique, éthique (De Singly, 2009 ; Renaut, 2004), voire politique, la question de l'autorité se discute entre appels à la restauration d'une autorité transcendante, et constat d'une autorité à reconstruire, à réinventer ou à dépasser. Si, du point de vue des professionnels, sa légitimité n'est pas remise en question, sa mise en œuvre en fait une interrogation brûlante, notamment pour les nouveaux enseignants : la mise au travail des élèves requiert une obligation nécessaire, un cadrage imposé et prescrit par l'enseignant. Cette compétence d'autorité, requise dans la pratique d'enseignement, est un incontournable professionnel, brossé par les textes institutionnels. Mais paradoxalement, elle est peu travaillée en formation et les conseils dispensés aux enseignants débutants se limitent bien souvent à des recommandations touchant à sa mise en scène (Beretti, 2011), sans doute parce que la difficulté à concilier autorité et autonomie des élèves en fait une contradiction difficile à résoudre autrement que de façon individuelle et contextuelle. L'autorité, ou plus exactement la *relation d'autorité*, construite dans le temps et l'expérience de la classe, est un enjeu majeur de l'éducation au sens large des élèves. Mais pas à n'importe quelle condition : interroger le rapport que l'autorité entretient avec la norme suppose d'en préciser à la fois les attendus institutionnels et les mises en œuvre concrètes. Quel type d'autorité doit être exercé dans les classes ? Sous quelle forme et selon quels principes ?

Cet article² s'appuie sur l'étude des textes institutionnels qui fixent les attendus en matière d'autorité dans les classes élémentaires et sur un corpus de données recueillies dans le cadre d'une recherche empirique sur la construction de la relation d'autorité à l'école, conduite tout au long d'une année scolaire, à savoir des observations menées dans des classes de cycle 3 et des entretiens avec des enseignants et leurs élèves.

La norme existe là où il y a conflit d'usage (Prairat, 2012). En matière d'autorité comme ailleurs, la norme pose donc certains usages comme *normaux*, attendus, et d'autres comme *hors norme*. Premier constat, la norme du *faire autorité* pose une définition plus ou moins claire et précise de

¹ Professeure agrégée, Laboratoire « Éducation, Cultures, Politiques » (ECP), Université Jean Monnet (Saint-Etienne).

² Cet article est issu de nos travaux de thèse en cours intitulée *La relation d'autorité éducative au prisme de la confiance*, Université Jean Monnet (Saint-Etienne).

ce qu'est une *bonne autorité*, en tant que conduite humaine, et plus précisément en tant que pratique professionnelle. Mais dans le même temps, l'autorité vise à produire ou maintenir un certain comportement du côté des élèves, un comportement attendu et qui relève de l'intériorisation d'une *autre norme*. L'autorité entretient donc un double rapport à la norme : d'une part l'autorité de l'enseignant, dans sa pratique, est l'objet d'une norme, une norme professionnelle, en même temps que l'autorité vise et se donne les moyens de faire entrer les élèves dans un autre type de norme : une norme sociale. Ainsi, l'autorité enseignante est à la fois normalisée et normative, elle est à la fois *objet* d'une norme professionnelle et *vecteur* d'une norme sociale.

La norme opère des tris, lorsqu'il y a différentes possibilités de conduites humaines, et ces choix sont déterminés en fonction des attentes sociales et des valeurs partagées par un groupe (Prairat, 2012). La façon dont va s'exercer l'autorité selon la norme professionnelle pose ainsi un usage qui relève d'une régularité, contraignante et partagée, un usage attendu et cohérent avec un certain nombre de valeurs. Mais par qui est posée et partagée cette norme ? Existe-t-il différentes normes selon les différents groupes envisagés ?

Dans le même temps, du côté des élèves, ce que vise à produire l'autorité relève d'un ensemble d'attitudes, de postures et de comportements issus d'une norme sociale, là encore régulière, contraignante et partagée. De la même façon, comment est définie cette norme, selon le groupe que l'on envisage ?

Une première norme s'exerce donc sur l'enseignant et sa pratique, posant comme attendue la mise en œuvre d'une *bonne autorité*, qui vise l'intériorisation par les élèves d'une seconde norme, posant des attendus de *bons comportements*, afin d'établir un ordre social harmonieux et respectueux, et un climat de classe propice au travail.

Quelles sont précisément les normes en usage, en matière d'autorité à l'école aujourd'hui ? Quels sont les principes sous-jacents qui fondent ces normes ? Interroger ce double rapport de l'autorité aux normes, supposera de décliner de manière parallèle et artificiellement distincte, les attendus en matière de *faire autorité* de la norme professionnelle, et les attendus que vise l'autorité en matière de comportement des élèves au regard de la norme sociale.

Mais cela suppose également d'objectiver ce double rapport aux normes à partir de groupes référentiels déterminés : ainsi cet article sera articulé autour de trois points de vue, selon les différents groupes de référence envisagés, en resserrant la focale d'analyse du plus large au plus étroit, du plus décontextualisé au plus contextualisé :

- le premier s'intéressera à la norme institutionnelle et explicite, celle qui est définie par les textes officiels : selon un point de vue décontextualisé, c'est la norme professionnelle au sens large ;
- le second interrogera l'autorité en pratique et en situation dans le rapport aux normes partagées par le groupe de pairs, plus ou moins proches, c'est-à-dire les collègues enseignants, l'équipe éducative au sens large ;
- enfin, le troisième point de vue sera le plus resserré, considérant le rapport aux normes dans un cadre microlocal et hyper contextualisé : celui de l'enseignant et ses élèves dans leur classe.

1. Les normes institutionnelles et explicites

Les normes les plus faciles à décrire, car les plus explicites, sont celles diffusées dans les textes officiels. C'est selon ce point de vue que la séparation entre les deux normes est la plus évidente, car deux types de textes coexistent : ceux concernant l'enseignant qui décrivent des attendus en matière de *faire autorité* et ceux concernant les élèves qui décrivent les attendus et objectifs à atteindre, également traduits en termes de connaissances, capacités et attitudes.

■ **Du côté enseignant : l'autorité, objet de la norme**

L'arrêté du 12 mai 2010 (MEN, 2010) pose les dix compétences à acquérir et à maîtriser par les professeurs pour l'exercice de leur métier. L'arrêté du 25 juillet 2013 (MEN, 2013) porte à dix-neuf le nombre de ces compétences.

Dans ces deux textes, les attendus en matière d'autorité enseignante sont sensiblement les mêmes. Précisément, le terme « autorité » n'apparaît qu'une seule fois dans chacun des deux textes : dans l'introduction de la première compétence du texte de 2010 (« L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement »), et quasiment dans les mêmes termes dans l'introduction des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation dans le texte de 2013. Mais dans aucun des deux textes, le mot « autorité » n'apparaît dans la description des compétences proprement dites.

D'autre part, si la mention de la capacité à faire respecter le règlement intérieur est aussi sensiblement la même dans les deux textes, au contraire, le terme « sanction » qui apparaît dans le texte de 2010 (« le professeur est capable de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit », première compétence), disparaît totalement dans celui de 2013, remplacé par la formule : le professeur doit « contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires » (compétence 6).

Ainsi, la compétence 1 en 2010 (« Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable »), comme la compétence 6 en 2013 (« Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ») sous-entendent une fonction d'autorité, mais ne l'explicitent pas clairement, en termes de modalités d'action.

Les compétences 5 (« Organiser le travail de la classe ») dans le texte de 2010 et P4 (« Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ») dans le texte de 2013, sont à peine plus explicites. Mais les différences entre les deux textes sont plus significatives : dans le premier, les connaissances, compétences et attitudes de l'enseignant doivent l'amener à gérer le groupe et faire face au conflit afin d'instaurer un climat de travail serein pour les élèves. Si l'instauration d'un cadre de travail propice aux activités se retrouve à l'identique dans le texte de 2013, le terme « conflit » disparaît cependant au profit de la mention « sécurité physique et affective » des élèves, et l'indication « relation de confiance et de bienveillance » apparaît. L'autorité de l'enseignant se pare ainsi d'une connotation positive, plus proche de l'autorité de « bonneveillance », théorisée par Daniel Marcelli (2009).

Enfin, tous les renvois à la gestion de classe concernant les « comportements inappropriés des élèves » sont déclinés dans la seconde partie des compétences communes à tous les professeurs, sous la mention : « les professeurs, praticiens experts des apprentissages ». L'autorité est ainsi directement corrélée aux apprentissages.

Pratiquement, les textes ne présentent donc, au-delà de leurs différences d'exposition, aucune directive sur la mise en œuvre, effective, de l'autorité enseignante : par exemple l'enseignant doit « Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent » (MEN, 2013). L'enseignant doit donc respecter des principes, mais la norme n'est pas décrite en termes de conduite à tenir. De façon implicite, il est considéré que l'autorité résultera de la compétence réalisée puisque les attendus décrits relèvent de la gestion de la classe (gestion du groupe et gestion des conflits ou des comportements inappropriés) et donc, par extension, du *faire autorité*, ceci avec un double objectif : permettre la mise au travail des élèves et garantir un ordre social sécurisant pour tous.

■ **Du côté élèves : l'autorité, comme vecteur de norme**

En ce qui concerne les élèves, deux textes récents décrivent également la norme attendue en matière de comportement : celui de 2008 (MEN, 2008), articulant les programmes d'enseignement de l'école primaire avec le socle commun de connaissances et de compétences, dans lequel la compétence 6 décrit les « compétences sociales et civiques », et le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* des nouveaux programmes pour la rentrée 2015, dans lequel le domaine 3 décrit la formation de la personne et du citoyen (MEN, 2015).

Dans le texte de 2008, la compétence 6, avec le sous-titre « Avoir un comportement responsable » pose comme attendu le respect des autres, le respect des règles de la vie collective, et en plus pour la fin du cycle II, l'application des codes de la politesse. Cette compétence se décline en connaissances (« Connaissance des règles de la vie collective »), capacités (« de respecter les règles, notamment le règlement intérieur de l'établissement, et les règles de sécurité, et d'évaluer les conséquences de ses actes »), et en attitudes (« respect de soi et des autres, civilité, tolérance, et volonté de résoudre pacifiquement un conflit »). Ici aussi, le texte pose un ensemble d'éléments qui relèvent de principes généraux, de valeurs partagées, mais ne précise pas ni ne décrit les attendus en matière d'usage (MEN, 2008).

Les grilles d'évaluation des élèves, mises à disposition auprès des enseignants (MEN, 2011), donnent à peine plus de détails : par exemple, la compétence « avoir un comportement responsable » peut être évaluée par « l'observation directe de l'attitude des élèves dans l'école, lors des activités de classe et lors de sorties scolaires ou de visites ». Ainsi, la manière d'évaluer la compétence y est décrite de façon aussi générale et peu précise que la compétence elle-même.

Le texte de 2015 est modifié vers plus de précision : en ce qui concerne le respect des autres, l'élève « apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise ». Plus détaillée, la norme relève cependant toujours de grands principes. L'élève se doit de connaître les règles et de les respecter.

De fait, si la norme du *faire autorité* du côté de l'enseignant concerne la vie en collectivité et la mise au travail des élèves de façon distincte, du côté des élèves, la norme attendue se concentre sur le vivre ensemble, qui sous-entend en elle-même le respect de la norme pour la mise au travail : la distinction entre les deux objectifs disparaît.

■ **Un double rapport de l'autorité aux normes institutionnelles**

Ainsi, que ce soit en ce qui concerne la pratique enseignante ou le comportement des élèves, la norme explicite imposée par les textes officiels propose un cadrage très large : la *bonne autorité* de l'enseignant et le *bon comportement* des élèves sont en fait le respect de grands principes. L'institution donne des directives sans préciser la façon de les mettre en œuvre ou de les réaliser explicitement : les injonctions institutionnelles ne sont pas des prescriptions.

Or dans les établissements scolaires, la norme de comportement attendu est très concrète : quelles sont les règles ? Quels sont les droits et les devoirs dans la classe ? À quelles conditions, par exemple, l'élève peut-il se lever en classe ? Prendre la parole ? Sur quels critères peut-on parler de non-respect ? Quelles sont les sanctions en usage ? Selon quelles modalités s'appliquent-elles ?

Si entre 2008 et 2015, les attendus sont décrits un tout petit peu plus précisément, le détail de leur mise en œuvre effective reste à l'appréciation des enseignants : en étant contextualisées, les deux normes seront ainsi traduites et interprétées, dans l'école et dans les classes.

Du côté enseignant, la norme institutionnelle et explicite est celle du groupe considéré au plus large, c'est celle du groupe professionnel ou expert. Elle est posée de manière décontextualisée, même si son respect sera évalué en contexte – en formation d'abord, puis au travers des inspections, par des experts – selon la grille institutionnelle. Ainsi, cette norme décontextualisée suppose une forme d'interprétation subjective par les enseignants qui seront amenés à l'incarner dans leur contexte d'exercice, de même qu'elle pose la question de la marge d'interprétation subjective du côté des experts, évaluateurs de la pratique enseignante.

La norme attendue côté élèves est également soumise à interprétation en ce qui concerne sa mise en contexte dans le quotidien des élèves, avec une mise en œuvre qui sera contrôlée et évaluée par les enseignants.

La contextualisation effective des deux normes dans le cadre de l'école suppose ainsi de resserrer la focale d'analyse pour pouvoir les examiner de façon plus détaillée. C'est l'objet de notre deuxième point de vue.

2. Les normes partagées par le groupe de pairs

Lorsqu'on considère le groupe professionnel restreint (par exemple, l'équipe éducative d'un établissement), les deux normes sont alors contextualisées. Elles peuvent ainsi être analysées de façon plus détaillée.

■ Les normes au regard des pairs

Du côté enseignant, la norme qui pose les conditions d'une *bonne autorité* devient descriptible, tout en restant sous-entendue. Elle est véhiculée par le regard des collègues sur la pratique de l'enseignant. La norme professionnelle est alors interne au groupe restreint, et évaluée en situation. Selon ce point de vue, les critères de conformité à la norme s'appliquent à des éléments visibles et perceptibles de façon externe. Ainsi, cette norme professionnelle devient en même temps une norme sociale, dans le sens où les représentations en matière d'autorité s'incarnent dans l'image d'Épinal d'une autorité *efficace*, voire *naturelle* : une autorité envisagée non comme un construit, mais comme un don, une mystérieuse qualité personnelle, innée, chez certains enseignants. La norme, véhiculée et adjugée par le groupe de pairs, opère alors une fusion entre la norme qui s'exerce sur le *faire autorité* de l'enseignant et sur la norme attendue en matière de comportement des élèves.

C'est ce que montre l'enquête portant sur la construction de la relation d'autorité à l'école, réalisée sur une année scolaire, auprès de trois classes de cycles 3. Si l'approche qualitative de cette étude ne permet pas de généraliser les résultats obtenus les données recueillies par le biais d'observations en classe et hors classe, d'entretiens compréhensifs avec les enseignants des trois classes et de discussions informelles avec leurs collègues, nous invitent à formaliser des éléments de compréhension propres à rendre intelligible l'approche des enseignants en matière d'autorité en général, leur réflexivité sur leur propre pratique, ainsi que le regard porté par l'ensemble des enseignants d'une équipe sur leurs pratiques respectives. Afin de mettre au jour les représentations des enseignants en matière d'autorité, ceux-ci ont notamment été interrogés sur leur définition de l'autorité, sur leur conception d'une *bonne autorité* en tant que savoir-faire professionnel, et sur leur regard critique vis-à-vis des pratiques de leurs collègues. Les invariants relevés dans les différents discours ont ainsi été considérés comme des normes partagées.

Ainsi, avoir une *bonne autorité* se traduit, pour les enseignants et leurs collègues, par des signes extérieurs de calme, par des démonstrations d'autorité réduites au minimum, par l'absence ou le peu de sanctions posées, de réitération des consignes, etc. Par exemple, « *ne pas crier* » est le marqueur d'une « *autorité efficace* » selon les pairs. L'enquête permet de ce fait de relever un certain nombre de caractéristiques établies collectivement par les collègues enseignants, comme des signes extérieurs d'une *bonne autorité*, entendue comme pratique d'autorité *efficace*.

En outre, l'autorité « idéale » s'exerce « sans crier », « sans forcer sur la voix », mais aussi « sans faire peur ». Ces qualificatifs décrivent un *faire autorité* qui s'inscrit contre l'autoritarisme. Mais dans le même temps, cette autorité assume sa fonction de régulation : l'idéal s'incarne alors dans une posture « proche et ferme à la fois », dans une classe « cadrée, mais où on peut rigoler quand même ».

Tous les processus de réitération, d'insistance ou de friction sont entendus comme les signes d'une autorité qui peine à s'imposer. Leur absence est érigée en modèle dans la relation d'autorité : les enseignants décrivent alors l'idéal d'une relation d'autorité qui « fonctionne automatiquement », « sans avoir à répéter » et donne une « impression de facilité ». Les termes de « charisme », de « prestance » apparaissent dans les discours, lorsque les enseignants décrivent leurs « collègues qui imposent le respect ». Ainsi, la bonne pratique en matière d'autorité s'inscrit aussitôt dans le cadre d'une relation, dans le sens où les enseignants décrivent l'obéissance des élèves (le comportement attendu et conforme à la norme véhiculée par l'autorité) comme le signe d'une autorité efficace.

Concernant la posture de l'enseignant, les marqueurs externes d'une bonne autorité sont donc le plus souvent établis en creux : la *bonne autorité* est celle qui ne laisse rien paraître, ou le minimum. C'est une autorité qui ne se manifeste pas, elle est celle qui ne laisse rien voir. *A contrario*, les démonstrations d'autorité sont le signe d'un manque d'autorité.

■ **La norme attendue chez les élèves :
critère d'évaluation de la norme professionnelle**

Dès lors, la conformité de l'autorité d'un enseignant à la norme du groupe restreint est évaluée au travers du comportement de ses élèves : c'est l'objet de l'autorité, son *résultat*, qui sert de critère d'évaluation à l'autorité elle-même. Les enseignants disent d'une classe qu'« elle tourne », ou au contraire qu'« elle ne tourne pas ». Et en effet, ce qui est entendu derrière les descriptions d'une autorité idéale, c'est une relation d'autorité qui fonctionne automatiquement, où l'enseignant n'a rien d'autre à faire que *d'être là*, pour que les élèves adoptent le comportement attendu, c'est-à-dire un comportement propice au travail et à la sécurité de chacun.

Les représentations sociales de la *bonne autorité* se traduisent donc par des résultats calibrés en matière de comportement des élèves. Ceux-ci sont décrits au travers des rituels d'autorité (par exemple une mise en rang rapide et efficace), par rapport à une attitude des élèves qualifiée de « scolaire » (un faible niveau sonore dans la classe, pas ou peu d'agitation et de dispersion des élèves pendant les temps de travail, pas de perturbations, une mise au travail immédiate et efficace, pas de prises de parole intempestives ou de bavardages, pas de déplacements inutiles dans la classe, etc.) et enfin comme des comportements qui ne mettent pas en péril l'ordre social de la classe et de l'école : pas de conflit, pas de violence dans la classe ou dans la cour, ou des violences et des conflits rapidement et efficacement maîtrisés par l'enseignant.

Dès à présent, il apparaît que la distinction entre les deux normes (celle du faire autorité du côté de l'enseignant, et celle du comportement attendu du côté des élèves) devient moins pertinente, puisque l'intériorisation de la norme du côté des élèves sert, entre autres, de critère d'évaluation de l'adéquation à la norme pour l'enseignant. Celle-ci est alors décrite « en creux », indiquant chez les pairs que la norme d'une *bonne autorité* est implicitement entendue comme une autorité qui passe inaperçue, en face de laquelle les élèves adoptent apparemment *automatiquement* les comportements attendus. L'amalgame entre les deux normes marque ainsi le fait que cette *bonne autorité* est plus précisément une *relation d'autorité*, construite conjointement par enseignants et élèves, et régie par des *normes relationnelles* dans le sens où norme enseignant et norme élèves sont en fait indissociables.

Aussi, cette différenciation artificielle entre les deux normes perd encore plus de son sens, dès lors que la focale est plus étroite encore, et que le groupe de référence se resserre. C'est la position adoptée dans ce troisième point de vue.

3. Les normes dans le cadre de la classe

Dans le contexte microlocal d'une classe, les normes sont la traduction des grands principes énoncés par les textes officiels, matérialisés et mis en œuvre dans un cadre pratique : les normes font alors l'objet d'une interprétation par l'enseignant.

Une norme ne peut être personnelle : elle est nécessairement partagée, sinon, c'est un précepte, une habitude, une manie (Prairat, 2012). La norme, *individualisée* par l'enseignant dans sa classe, peut alors poser problème. Or si l'on se place du point de vue du groupe, il convient de considérer que la classe est ce groupe entier, constitué d'un maître et de ses élèves, au sein duquel un certain nombre de régularités, contraignantes, sont partagées. Donc les normes, puisqu'on peut les appeler ainsi, sont internes à ce groupe, à cette classe et peuvent différer dans les détails de leur mise en œuvre, des normes d'un autre groupe, d'une autre classe, tout en respectant les grands principes énoncés par les textes institutionnels.

De fait, en s'appliquant à décrire ces normes hypercontextualisées dans le cadre d'une classe, on observe que par cette transposition au microlocal, des variabilités interindividuelles et intra-individuelles apparaissent : plus précisément, *l'appropriation des normes* par différents enseignants, classes, groupes, va donner lieu à des variabilités interindividuelles, et *l'ajustement des normes*, observable à l'intérieur d'un seul et même groupe, pour une même classe va, lui, engendrer des variabilités intra-individuelles.

■ **Des variabilités interindividuelles : l'appropriation des normes**

Philippe Perrenoud décrit l'autonomie des enseignants comme une autonomie ambiguë, notamment par le fait qu'elle est prescrite par l'institution elle-même (Perrenoud, 2000). L'analyse des normes dans la pratique enseignante en est une bonne illustration : la manière dont les normes sont énoncées dans les textes institutionnels (tant en ce qui concerne la pratique des enseignants que le comportement attendu des élèves) ne relève pas de la prescription, on l'a vu. À l'enseignant, donc, de s'approprier ces normes, de les interpréter, selon ses propres exigences et ses propres compétences en même temps, pour en réaliser la traduction dans sa classe, en particulier sous forme de *règles*. Inévitablement, cela va donner lieu à des mises en œuvre variées, selon les différentes classes, selon les différents enseignants. Avec un invariant, cependant : si la transposition au local produit des différences d'interprétation, c'est toujours dans le respect des grands principes énoncés dans les textes institutionnels. À la question « Qu'est-ce que l'autorité pour vous ? », les enseignants interrogés s'accordent en effet sur la nécessité de l'autorité (en tant que compétence professionnelle, et par rapport au comportement attendu des élèves), pour pouvoir « *travailler ensemble* » et « *vivre ensemble* », rejoignant ainsi les deux grands principes énoncés par les textes. Dans le discours de l'une des enseignantes, par exemple, l'autorité est « *la sécurité dans la classe, le fait qu'un élève se sente en confiance pour apprendre, qu'il n'y ait pas de choses qui le dérangent dans la classe par rapport aux autres, par rapport aux histoires dans la cour... histoire d'assurer pour l'élève le meilleur moyen pour entrer dans les apprentissages.* » C'est, pour un autre, « *la capacité que tu as à mettre un groupe au travail... dans une ambiance de travail* ». Pour les enseignants, l'autorité est donc nécessaire, « *normale* », et légitime, en tant qu'ils sont « *responsables* » de leur groupe-classe et de ses apprentissages.

Selon la compétence 5 du référentiel de compétences des professeurs, par exemple, « le professeur veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités » (MEN, 2010). Mais en quoi consiste effectivement ce cadre en termes de règles et de comportements des élèves ? De quelle façon un enseignant doit-il instaurer ce cadre ? Rien n'est déterminé à ce

propos dans les textes. Ainsi, les principes définis institutionnellement et traduits sous forme de normes dans le groupe de pairs, se trouvent matérialisés localement : chaque enseignant peut avoir, au-delà d'un seuil minimum qui garantit la sécurité et le travail de chacun, une interprétation différente de ce en quoi consiste ce cadre, de même qu'il peut avoir une tolérance différente vis-à-vis de ce cadre. C'est ce que révèle l'enquête au travers des entretiens et observations d'une centaine d'heures, réalisés dans les trois classes : afin de pouvoir établir des invariants et des spécificités chez chaque enseignant, les entretiens ont visé à préciser les règles établies dans la classe, les modalités selon lesquelles elles avaient été instaurées et quel était le système de sanctions en vigueur. Les observations, réalisées en différents lieux de l'école (classe, couloirs, cours) et en différents moments, ont été centrées sur les interactions entre les acteurs, la communication verbale et non verbale, et l'organisation spatio-temporelle servant la relation d'autorité. La confrontation des deux modalités de l'enquête visait en outre à mesurer l'adéquation ou l'écart entre discours et pratiques de chaque enseignant, et la catégorisation et la comparaison des données recueillies dans chaque classe a permis d'établir une analyse comparative entre les différents contextes enquêtés. Ainsi, pour l'un des enseignants observés, par exemple, les élèves ont le droit de chuchoter dans la classe, quelle que soit l'activité ou le moment. En revanche, ils n'ont pas le droit de parler à voix haute, à aucun moment et quel que soit le type d'activité. Pour l'une de ses collègues, au contraire, le silence doit régner pendant les temps de travail individuel, les élèves qui chuchotent sont rappelés à l'ordre ou sanctionnés. Inversement, pendant les travaux par groupes ou les moments collectifs, les élèves ont le droit de parler à voix haute : pour elle, ce niveau sonore est alors signe de travail et d'émulation.

Les enseignants ont donc des seuils de tolérance différents, mais ils ont également des convictions pédagogiques différentes, ce qui affecte leur interprétation de la norme. La compréhension subjective du niveau sonore dans la classe en est une illustration classique : « *Moi ce bruit-là ne me dérange pas : un bruit de travail, un bruit de recherche, un bruit de mouvement, celui qui va chercher son dictionnaire, tu vois ça, ça ne me dérange pas. Un bruit de "fait exprès", oui, celui-là il me dérange un peu plus.* » De fait, il ne faudrait pas taxer de laxisme ou d'autoritarisme ces attendus différenciés, mais simplement considérer qu'ils relèvent de partis pris pédagogiques différents, c'est-à-dire d'une interprétation différente des *bonnes conditions pour travailler en classe*.

Ces attendus particuliers sont explicités, exposés aux élèves, donc partagés avec l'ensemble du groupe classe (même s'ils ne sont pas toujours *effectivement* respectés). Parfois, les règles sont même construites, voire négociées avec les élèves, mais toujours dans une certaine limite : celle de ne pas déborder du cadre des *principes* énoncés par les textes institutionnels. Dans ces conditions, c'est véritablement l'élaboration d'un code commun à l'ensemble du groupe enseignant-élèves d'une classe qui est observé.

Mais ce code commun ne concerne pas seulement la norme de comportement des élèves : une autre norme est également construite dans le groupe classe, concernant le *faire autorité* de l'enseignant. Ceci est observable notamment sur le code de communication, interne à la classe, qui permet de véhiculer le message d'autorité de l'enseignant en direction de ses élèves. Sur ce code encore, pas de prescription institutionnelle : le code est construit dans le temps et l'expérience de la classe, il est l'effet de l'appropriation de la norme par le groupe-classe considéré. Il s'exprime à travers l'usage du corps de l'enseignant : l'usage de sa voix bien sûr (crier ou ne pas crier), ses gestes, son regard, ses postures, son occupation de l'espace, entre autres. Il s'exprime également à travers les dispositifs de régulation qu'utilise l'enseignant : système de sanctions, règles de vie, contenu du discours, etc. Ce code, instauré par l'enseignant lui-même, fait sens pour ses élèves, même si c'est de façon automatisée ou ritualisée, et souvent non consciente.

De fait, cette construction, élaborée à l'échelle de la classe, produit inévitablement des résultats différents d'une classe à l'autre. Une appropriation localisée des normes par le groupe-classe se réalise au travers de l'interprétation des textes et de la mise en actes des principes, à la fois sur la norme d'autorité comme compétence professionnelle et à la fois sur l'objet de l'autorité : le comportement attendu des élèves, traduit sous forme de règles internes à la classe.

Mais ce qui produit des variabilités interindividuelles, c'est aussi la concordance dans l'appropriation des deux normes *en même temps* : l'enseignant contextualise les normes et les interprète en veillant à maintenir une étroite correspondance entre ses propres compétences (jusqu'où il se sent *capable* d'exiger tel ou tel comportement) et ses attendus singuliers vis-à-vis des élèves. C'est ce qu'explique notamment une jeune enseignante qui est dans sa troisième année d'exercice au moment de l'enquête, lorsqu'elle décrit *son* autorité idéale : « *On va prendre l'exemple de Baptiste, qui a une classe à 34, où y'a pas un bruit, où son rang il est peut-être super carré, il est un peu plus militaire... quelque part, je me dis, c'est bien aussi... Mais pfff... après y'a ce que tu trouves bien et ce que tu sais que tu es capable de faire ou pas capable de faire. Je trouve ça bien, mais après, moi, je le vise pas dans ma classe...* ». Ainsi, cette concordance entre les deux normes que s'approprie l'enseignant, permet aussi d'expliquer ces variabilités interindividuelles.

■ **Des variabilités intra-individuelles : les normes ajustées**

Mais les variations lors de la transposition des normes institutionnelles dans le cadre des classes ne se limitent pas à des disparités interindividuelles. Lors de l'enquête, la question de l'ajustement des règles a explicitement été posée aux enseignants. À la question « Est-ce que les règles et/ou votre seuil de tolérance peuvent varier dans votre classe ? Si oui, en fonction de quoi ? », les enseignants ont essentiellement répondu « oui ». Ainsi, les données de l'enquête permettent de mettre au jour une variabilité chez un même enseignant, dans un même groupe classe, essentiellement en ce qui concerne la norme attendue côté élèves. Celle-ci s'exprime sous forme d'un *ajustement* de la norme. Ainsi, il n'existe pas *une* norme, établie de manière fixe, mais *des* normes qui varient en fonction de certains critères.

Tout d'abord en fonction du lieu, puisque selon que le groupe est dans la classe ou hors de la classe (par exemple au gymnase, en salle de motricité, en salle informatique ou en bibliothèque, voire à l'extérieur de l'école, en sortie), les attendus envers les élèves ne sont pas identiques. Parfois, c'est selon les différents espaces à l'intérieur de la classe que les attendus en matière de comportement diffèrent : dans une même classe, des variations sont relevées selon que les élèves se trouvent à leur bureau, au coin regroupement pour les plus petites classes, au coin lecture, etc.

Ces ajustements s'expriment également en fonction du moment et de l'activité. Concernant le moment, l'attitude générale des enseignants va vers plus de tolérance en fin de journée et en fin de semaine. Pour l'activité, c'est selon les modalités de travail et la discipline étudiée : bien souvent, le travail de groupe induit un assouplissement des exigences des enseignants (notamment en ce qui concerne le niveau sonore et les déplacements des élèves), tout comme les activités de recherche ou les activités artistiques. Inversement, le travail individuel et les disciplines jugées plus fondamentales par les enseignants les portent à être plus exigeants sur le comportement des élèves. Une enseignante l'exprime ainsi : « *Oui, je suis peut-être plus cool quand on fait arts visuels, j'avoue. Je suis moins exigeante au niveau du bruit, je pense. Dans les moments de regroupement, de toute façon, où ils sont en train... Ou dans les moments de recherche, quand ils travaillent par deux, forcément... Là, ça fait pas pareil. Ça me dérange moins.* »

Quoi qu'il en soit, ces variations intra-individuelles opérées sous forme d'ajustement des normes, et déclinées en règles différentes en fonction des lieux, du moment, des modalités de travail et des disciplines, sont toujours du fait de l'enseignant, et sont toujours établies dans le respect des principes énoncés institutionnellement (même si, encore une fois, ces normes ne sont pas *effectivement* respectées par les élèves).

Si ces variations s'appliquent en général à l'ensemble du groupe-classe, l'enquête permet d'autre part de mettre au jour un autre type de variations intra-individuelles : certains enseignants pratiquent également un ajustement de la norme aux élèves. Ils reconnaissent pratiquer un ajustement de chacune des normes au « *profil d'une classe* » : les attendus sont parfois

différents, selon les années (les « *promos* »), ou selon l'aire géographique, la situation sociale ou culturelle de l'ensemble de la classe. Mais plus encore, certains reconnaissent effectuer un ajustement de la norme pour quelques élèves, à l'intérieur d'une classe, en fonction de leurs difficultés particulières ou de leur personnalité (les attendus sont revus à la baisse pour des élèves perturbés familialement ou jugés « *fragiles* »), ou en fonction des « *profils d'élèves* » : par exemple, « [tel élève] *a besoin de plus de cadre* ». Ceci se traduit alors par plus d'exigences, en matière de comportement, que pour d'autres.

L'ajustement de la norme de comportement attendu chez les élèves va ainsi produire des variabilités intra-individuelles, mais va, par extension, affecter également le *faire-autorité* de l'enseignant : puisque les attendus de comportement ne sont pas les mêmes, les marqueurs d'autorité sont également ajustés, en fonction des lieux, des moments, des activités, des disciplines, voire des élèves : pour exemple, un autre enseignant observé au cours de l'enquête sermonne une élève, juste après la sonnerie de la récréation, parce qu'elle a, à ce moment-là, lancé un « *ouais* » sonore dans la classe. Dans un entretien d'explicitation, il explique plus tard ce qui s'est passé : « *Je lui ai dit que quand ça sonne, c'est le maître qui dit quand on peut y aller* », et il ajoute : « *mais je n'ai pas trop insisté, parce qu'elle était un peu...* » en faisant une petite mimique, triste et apeurée pour illustrer son propos.

À ce moment-là, cet enseignant a bien ajusté sa posture d'autorité en fonction de l'élève qu'il avait en face de lui, en tout cas selon ce qu'il en a perçu, et on peut imaginer qu'avec un autre élève, il aurait insisté un peu plus.

■ **L'évaluation de la conformité aux normes**

Ainsi, on observe qu'à ce niveau de focalisation, avec le groupe au plus resserré, la distinction, artificielle au départ, entre la norme du *faire autorité* et la norme de comportement des élèves, est de moins en moins pertinente et de moins en moins réalisable : les deux normes sont en réalité imbriquées, et elles fonctionnent ensemble. Dans chaque classe, il y a une concordance entre le *faire autorité*, en tant que capacité de l'enseignant, et les attendus envers les élèves, et ce, en raison des partis pris pédagogiques de l'enseignant mais aussi en fonction de ses propres aptitudes, réelles ou vécues comme telles par l'enseignant lui-même. D'autre part, si l'enseignant ajuste ses attendus envers les élèves, il ajuste inmanquablement, de façon parallèle, sa façon de *faire autorité*.

Concernant l'évaluation de la conformité des différents acteurs à ces deux normes, on observe que d'un côté, l'enseignant évalue le respect, par élèves, de la norme qu'il impose en matière de comportement (sinon, il pose une sanction ou simplement signifie l'écart à la norme attendue), mais que d'un autre côté, les élèves eux-mêmes, d'une certaine façon, évaluent et sanctionnent le respect de la norme du *faire-autorité* par l'enseignant. En effet, c'est en respectant l'autorité du maître que les élèves marquent la validité de l'autorité de leur professeur : sans que cette évaluation soit consciente chez eux, les élèves font état de leur *reconnaissance*, ou non, de l'autorité de leur enseignant par leur adhésion, ou non, à ses directives. Ainsi, le comportement des élèves (leur penchant à suivre la norme exigée par leur enseignant) sert de critère d'évaluation au *faire-autorité* de l'enseignant (pour lui-même, comme pour ses collègues comme on a pu le voir dans le deuxième point de vue).

L'imbrication des deux normes est telle qu'une forme d'évaluation réciproque, mais toujours contextualisée, opère : les observations, réalisées sur une année scolaire entière, permettent en effet de mettre au jour une concordance entre la norme professionnelle qui s'exerce sur un enseignant et la norme sociale exercée sur ses élèves. Dans une classe « *qui tourne* », l'autorité exercée est bien *la bonne* pour les élèves, qui eux adoptent un *bon comportement*, et dans les classes qui « *ne tournent pas* », sont observés en même temps une autorité qui dysfonctionne et des comportements inadaptés de la part des élèves.

Il y a donc une articulation très étroite dans le rapport que l'autorité entretient avec ces deux normes et donc une difficulté plus grande encore à traiter ce double rapport de façon séparée.

Ce qui, en définitive, n'est pas si surprenant, puisque l'autorité n'advient que dans le cadre d'une *relation* : il convient en effet de penser l'autorité non pas seulement comme une compétence professionnelle, mais comme un processus relationnel qui mobilise les deux acteurs de la relation. La séparation de l'enseignant et de l'élève dans l'analyse de cette relation ne peut être qu'artificielle, puisque l'un ne peut agir sans l'autre, et ne fait sens qu'à travers l'autre. Et au même titre, il apparaît donc que les normes qui s'appliquent à cette relation d'autorité sont des normes relationnelles.

Conclusion

Deux types de normes coexistent et interagissent autour de la notion d'autorité en contexte scolaire. Aussi, la distinction opérée dans un premier temps pour les besoins de l'exposition s'est avérée de moins en moins pertinente, à mesure que l'on a resserré la focale d'analyse et précisé le groupe de référence, à mesure également que l'étude du double rapport de l'autorité aux normes a été contextualisée.

Il en résulte que, quelle que soit la norme envisagée, elle s'inscrit toujours dans le cadre d'un accord *a minima* sur les grands principes et les finalités de l'autorité, et ce, quel que soit le groupe référent envisagé. Mais des principes à leur incarnation dans les pratiques, il n'existe que peu d'accord sur les manières d'atteindre ces objectifs, pour chacune des deux normes. Aucune prescription n'étant donnée par les textes institutionnels, la définition de chaque norme se fait peu à peu plus précise à mesure que le groupe se resserre, en même temps que la distinction entre les deux devient plus difficile : l'imprécision des textes institutionnels se mue en premier lieu dans le groupe de pairs par des normes qui définissent « en creux » la *bonne autorité* enseignante, c'est-à-dire par opposition à tout ce qu'elle n'est pas, rejoignant en cela la thèse de Bruno Robbes (2006). L'« autorité éducative » n'est ni une « autorité autoritariste » ni une « autorité évacuée ». Mais aucune précision ne permet encore d'expliciter ce qu'est une autorité éducative, entendue comme *bonne autorité*, en termes d'attitude professionnelle. Il y a simplement adoption implicite, du point de vue des acteurs, que l'autorité est *ce qui ne se voit pas*, et accord sur le fait que la *bonne autorité* se juge à sa performativité, c'est-à-dire en termes d'efficacité, mesurable par le comportement des élèves, qui devient ainsi un critère d'évaluation de l'autorité des enseignants en même temps qu'il est lui-même évalué par ceux-ci.

Ce processus d'évaluation en boucle s'accroît encore dans le groupe le plus resserré, à mesure que la définition de la norme du côté des élèves, en étant traduite par des règles explicites, se fait plus précise, mais dans une interprétation singulière selon les contextes, et donc avec des variations d'un groupe-classe à l'autre, et des variations à l'intérieur d'un même groupe-classe. C'est alors l'adhésion des élèves – donc leur reconnaissance de la légitimité de l'autorité enseignante – qui devient l'indicateur d'une *bonne autorité* chez l'enseignant. Chacun des acteurs, enseignant ou élève, devient ainsi l'évaluateur de l'adéquation de l'autre à la norme qui le concerne. Or dans le groupe-classe, ces deux normes sont contextualisées et les grands principes énoncés par les textes sont traduits, dans un processus d'*appropriation* et d'*ajustement*, propre à chaque groupe.

Les normes, au sens le plus large, déterminent donc un accord sur les principes plus que sur les usages, mais avec obligation de résultat : et c'est la congruence entre les deux normes qui permet de valider la qualité du *faire-autorité* et réciproquement, des comportements des élèves.

Ainsi, les critères d'évaluation sont peu objectifs, et non universels, peut-être parce que donner une définition consensuelle d'une *bonne autorité* est impossible, alors que trouver un accord sur les dysfonctionnements de l'autorité est faisable (d'où une définition *a contrario* de la *bonne autorité*). C'est donc une évaluation en circuit fermé du respect des normes qui s'établit, tant dans le groupe de pairs qu'au niveau du groupe classe : le(s) détenteur(s) de l'autorité évalue(nt) le respect de la norme chez les élèves, et c'est l'objet de l'autorité (le comportement des élèves) qui sert de critère d'évaluation (entre autres) à l'autorité de l'enseignant (pour l'enseignant de la

classe, ou pour ses pairs). Cette imbrication étroite entre les deux normes naît de la nature même de l'autorité en contexte scolaire : elle est bien une *relation* entre enseignant et élèves, et pas seulement une compétence professionnelle. Se risquer à l'étudier induit nécessairement d'élargir le point de vue à l'ensemble du processus complexe qui est à l'œuvre, au-delà du seul point de vue de l'enseignant, c'est-à-dire à inclure dans l'analyse ce qui relève des élèves eux-mêmes, de leur reconnaissance, du contexte, de la temporalité, et de l'équilibration du système dans son entier. En l'occurrence, cette étude de l'autorité au prisme des normes a permis de montrer le lien étroit qui existe entre la pratique des enseignants et la reconnaissance que les élèves leur accordent, dans la relation d'autorité en contexte scolaire, et d'établir qu'en matière d'autorité, les normes sont avant tout des *normes relationnelles*. Ceci explique sans doute pourquoi l'institution ne peut se risquer à préconiser des normes précises et s'en tient à l'établissement de grands principes, que chaque professionnel doit s'approprier localement et en situation.

Références

BERETTI Marie (2011), *La mise en scène de l'autorité à l'école*, Mémoire de Master 1 en sciences de l'éducation non publié, Université Jean Monnet (Saint-Etienne).

DE SINGLY François (2009), *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?*, Paris, Armand Colin.

MARCELLI Daniel (2009), *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*, Paris, Albin Michel.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008), « Cycle des approfondissements. Programme du CE2, du CM1 et du CM2 », Décret n°2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015, *Bulletin officiel*, Hors-série n°3 du 19 juin 2008, En ligne <http://www.education.gouv.fr>

— (2010), « Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier », Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010, *Bulletin officiel*, n°29 du 22 juillet 2010, En ligne <http://www.education.gouv.fr>

— (2011), « Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2 », *Eduscol*, En ligne <https://cache.media.eduscol.education.fr>

— (2013), « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013, *Bulletin officiel*, n°30 du 25 juillet 2013, En ligne <http://www.education.gouv.fr>

— (2015), « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Décret n°2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015, *Bulletin officiel*, n°17 du 23 avril 2015, En ligne <http://www.education.gouv.fr>

PERRENOUD Philippe (2000, mai), « L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? », *Cahiers Pédagogiques*, n°384, p.14-19, En ligne <http://www.unige.ch>

PRAIRAT Eirick (2012), « Considérations sur l'idée de norme », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol.45(1), p.33-50, En ligne <http://www.cairn.info>, doi : 10.3917/lse.451.0033

RENAUT Alain (2004), *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion, coll. « Champs ».

ROBBES Bruno (2006), « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, 28 mars 2006, En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves : lieux de renormalisation.

Comparaison entre l'Ontario et la Belgique

Nathalie Bélanger & Sabine Kahn¹

Résumé

L'aide individualisée aux élèves se déploie de plus en plus dans les écoles à travers le monde. Les plans individuels d'apprentissage (PIA) pour la Belgique ou d'enseignement individualisé (PEI) pour l'Ontario en sont des exemples. Peuvent-ils être considérés en tant que lieux de renormalisation et de réinterprétation de la forme scolaire ? Ils sont ici analysés en tant que dispositifs à partir d'une approche sociomatérielle et normative de l'activité. Les résultats montrent que le plan prescrit peut être associé à un changement de paradigme qui vise à instruire les conduites des professionnels de l'éducation à partir de nouvelles normes. Tandis que les plans réels révèlent, dans les deux contextes, les renormalisations à l'œuvre mais aussi la persistance de cultures professionnelles encore peu acquises aux nouvelles injonctions et aux normes qui les sous-tendent.

L'aide individualisée aux élèves en difficulté à l'école ne date pas d'hier. Alors qu'elle était auparavant surtout pensée en termes d'initiatives ponctuelles et portée par des enseignants ou des spécialistes hors l'école, des dispositifs formalisés et plus contraignants visent dorénavant à la déployer plus uniformément. Le plan d'enseignement individualisé représente l'un de ces dispositifs d'aide. Ce plan est préparé pour les élèves qui s'éloignent d'un cheminement typique par rapport au curriculum prescrit ou qui s'écartent de la norme définie fondée sur les apprentissages prévus pour un groupe de pairs de même âge.

Il s'agit ici de comparer le plan dans sa version prescrite constitué de normes stabilisées et concrètes destinées à instruire les conduites des professionnels de l'école, et le plan dans sa version réelle, préparé pour des élèves et sujet à des réappropriations dans le cours de l'action. Ce dispositif se répand partout dans le monde, mais épouse divers contours selon les pays où il est implanté et s'intitule différemment. À partir de données issues d'une étude comparative plus large qui vise à mieux comprendre les fonctions et les usages de tels plans dans cinq différents territoires, deux contextes sont ici retenus pour analyse et comparaison, soit la Belgique (Fédération Wallonie Bruxelles) d'abord, où le plan est nommé « Plan individuel d'apprentissage » (PIA), et l'Ontario au Canada, où l'on parle de « Plan d'enseignement individualisé » (PEI). Ces deux contextes présentent des caractéristiques intéressantes : les plans y ont été introduits à peu près au même moment, soit au milieu des années 1990, quand des normes nouvelles sont introduites au sujet de l'intégration en Belgique et de l'inclusion des élèves ayant des difficultés en Ontario et qu'une plus grande ouverture envers des minorités linguistiques et ethnoraciales est notée. Dans la suite de cet article et pour faciliter la lecture, il est généralement question de « plans » quand il s'agit de traiter de ces deux contextes pris ensemble, mais de recourir à l'acronyme PIA (Belgique) ou PEI (Ontario) lorsqu'il est question de l'un en particulier.

S'il existe une littérature au sujet des plans prescrits, c'est-à-dire en ce qui concerne le cadre législatif menant à leur implantation, peu a été dit au sujet de leurs usages réels quand ils sont préparés et complétés pour des élèves, et encore moins au sujet de leur usage vécu qui renvoie à leur mise en œuvre dans la classe. Les analyses comparatives portant sur ces deux contextes sont présentées tant pour les plans prescrits que réels, mais auparavant des précisions sont fournies quant au recours aux approches sociomatérielle et normative qui sous-tendent cet examen et à la méthodologie empruntée.

¹ Nathalie Bélanger, professeure titulaire, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa (Canada) & Sabine Kahn, professeure de sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Sciences de l'éducation (CRSE), Université Libre de Bruxelles (Belgique).

1. Les approches sociomatérielle et normative de l'activité entourant le plan d'aide individualisée

Parmi un ensemble de possibles, la norme, selon Eirick Prairat (2017 ; dans ce numéro), concourt à organiser et à stabiliser le monde et libère d'avoir toujours à choisir. La norme contraint, tient de l'injonction, présente une certaine régularité et est partagée, ajoute cet auteur. Selon Yves Schwartz et Eliza Echternacht (2009), les normes organisent le vivre-ensemble et sont le produit concret de cristallisations, certes provisoires, provenant, par exemple, des acquis antérieurs, de savoirs, de l'expérience ou de constructions historiques (p.33, voire aussi Schwartz, 2004, p.66). Pour Prairat, elles « s'appuient sur des régularités déjà à l'oeuvre » (dans ce numéro) qu'elles stabilisent permettant à l'individu de se situer. Dans le re-travail constant qu'appelle l'activité, les normes sont actualisées, c'est-à-dire « réinterprétées, réajustées à chaque personne et à la situation présente, ce qui suppose un mouvement d'inscription du milieu en soi et de soi-même dans le milieu » (Schwartz & Echternacht, 2009, p.34). Ce processus de renormalisation résulte d'un « débat de normes », exprime des traductions précises et donne lieu à des choix de comportements observables et traversés de valeurs marchandes (« dimensionnables ») ou issues de la sphère du bien commun (« non dimensionnables ») ajoutent-ils (p.33-34). Les valeurs surgissent dans le quotidien, sont hiérarchisées selon ce que l'individu en incorpore et renseignent les normes partagées. Elles informent les renormalisations opérées qui peuvent aboutir à des accords ou désaccords au sujet des normes. Qu'il s'agisse de valeurs tant morales ou symboliques que techniques incorporées dans des pratiques professionnelles (Prairat, dans ce numéro ; Schwartz & Echternacht, 2009), ou de celles issues de cultures familiales, selon leur reconnaissance par l'école (Payet, 2017 ; Périer, 2017, 2012), un travail d'adéquation ou de résistance aux normes survient entre les acteurs. Selon Yves Schwartz et Louis Durrive (2009), l'individu est en effet pris dans un débat de normes, entre des normes qui le précèdent, soit le prescrit, et celles qu'il se donne à lui-même dans le quotidien ou le réel lorsqu'il interagit avec d'autres.

Alors que le plan prescrit peut être entendu en tant que tentative de rationalisation du travail des professionnels conviés à anticiper de façon exhaustive les tâches à accomplir auprès de l'élève, les renormalisations opérées par ceux-là montrent les débats de normes et la réalité des activités engagées vis-à-vis du plan réel, ou tel que le rappelle Yves Schwartz (2004), les « potentialités productrices » du travail en référence à Georges Canguilhem. L'activité du travail, dans le cas étudié ici, soit la façon dont les professionnels remplissent les plans, n'est jamais un « pur suivi de normes », tel que le précise cet auteur (Schwartz, 2004, p.65), mais laisse toujours place à des « réappréciations, des jugements sur les procédures, les cadres, les objets du travail et, par là, ne cesse de nouer un va-et-vient entre le micro du travail et le macro de la vie sociale cristallisée, incorporé dans ces normes » (p.65). Même quand le travail est le plus « corseté », précise Schwartz, « les normes laissent encore partout, même si inapparents, des “trous de normes” qui renvoient aux individus et aux groupes pour les gérer » (p.65).

Il s'agit de documenter cet écart entre le prescrit et le réel et aussi entre deux systèmes scolaires. Cet écart se situe entre des normes antécédentes cristallisées qui visent à anticiper l'activité à venir et des essais de renormalisation dans le rapport de l'individu aux autres et à son milieu, ici des professionnels face aux élèves, qui engagent de « multiples gestions de variabilités, trous de normes, tissage de réseaux humains, de canaux de transmission que toute situation requiert, sans pour autant anticiper ce qu'ils seront dans la mesure où ces renormalisations sont portées par des êtres » (Schwartz, 2004, p.66)

Pour apprécier cet écart, cette part invisible dans le travail de renormalisation, de réinterprétation des normes, Schwartz (2004, p.62) mentionne l'intérêt de « se frotter à des objets ». Or, l'éducation est traversée de matérialité : curricula, technologies, espaces virtuels, tests standardisés, aménagements, formulaires, mobiliers, cahiers, etc. (Fenwick, Edwards & Sawchuk, 2011). Selon Luciana D'Adderio (2010) ceux-ci sont au centre des routines et sont constitués de couches de savoirs, d'expériences antérieures, avant d'être relativement stabilisés.

Les normes en incorporent. S'intéresser à ces objets permet de saisir leur enchevêtrement à des processus sociaux (Fenwick, Edwards & Sawchuk, 2011, p.vii) et dévoile le travail de renormalisation à l'oeuvre (Schwartz, 2004).

Cette matérialité est de plus en plus visible dans la vie quotidienne (Beuscart & Peerbaye, 2006), et particulièrement en éducation (Barrère, 2013), avec l'émergence de dispositifs disciplinaires, technologiques, d'aide ou d'accompagnement qui se présentent telles de nouvelles normes de fonctionnement en éducation, et qui visent à injecter plus de régularité dans l'action des professionnels au service des élèves (Barrère, 2013, 2017 ; Bouysse, Desbuissons & Vogler, 2010). Les dispositifs permettraient une réingénierie dans l'action éducative et l'adaptation à « cette fluctuation [de normes] tout en la balisant » (Peeters & Charlier, p.20). Patrick Rayou (2015, p.45) caractérise cet âge des dispositifs par le fait que la délégation à ces derniers, des contraintes à exercer, dispense « de débats coûteux et incertains lorsque l'adhésion à des universels devient problématique ». Ils permettent de passer d'une régulation institutionnelle bureaucratique-professionnelle fondée sur des normes relativement stables à une régulation post-bureaucratique (Maroy, 2008) dotée d'outils et de dispositifs censés rationaliser et encadrer le travail dans un contexte pluriel. On postule cependant ici, du moins avec l'exemple du plan, qu'il représente un lieu de renormalisation par les acteurs scolaires au travail qui laissent apparaître des variations dans sa mise en oeuvre. Ce contexte pluriel nécessite l'introduction d'autres principes de justice notamment fondés sur des compétences domestiques et industrielles (Derouet, 1992) qui viennent moduler les normes professionnelles et le travail des acteurs scolaires. La norme de la forme scolaire qu'Olivier Maulini et Philippe Perrenoud (2005) décrivent en en présentant les principales caractéristiques : le contrat didactique qui lie formateur et apprenants, une organisation centrée sur les apprentissages, une pratique sociale distincte, un curriculum, une transposition et un temps didactiques, une discipline et des normes d'excellence, est un idéal type qui renseigne le processus historique de scolarisation de l'éducation que l'on rencontre à travers le monde, malgré des inflexions au cours du temps et des différences parfois ténues (Anderson-Levitt, 2005).

Afin de savoir si les plans prescrits et réels peuvent s'apparenter, dans les deux contextes étudiés, à des processus de normalisation du travail (les injonctions) et de renormalisation (dans les plans préparés pour des élèves), la comparaison porte plus spécifiquement sur les normes professionnelles en jeu. D'abord, sur le plan moral ou symbolique, le plan incite-t-il les acteurs scolaires à travailler ensemble, guide-t-il leur travail à travers une recherche d'une plus grande efficacité et permet-il de créer des liens avec les parents des élèves concernés ? S'inscrit-il dans un changement de mission de l'école davantage tournée vers une approche inclusive ? Sur le plan des normes techniques, que révèlent les plans réels quant au travail de renormalisation effectué par les acteurs scolaires pour mieux cibler les élèves qui en sont bénéficiaires, et les contenus et les actions susceptibles de répondre à leurs besoins ?

Avant de répondre à ces questions et de décrire les plans tels que prescrits et réels dans les deux contextes enquêtés, l'approche méthodologique est présentée ci-dessous.

Deux niveaux d'analyse des plans sont présentés, le prescrit et le réel. Le premier niveau vise à identifier les injonctions issues des deux contextes étudiés. Les plans réels examinés renvoient à des rubriques précises qui ont trait aux élèves concernés, aux aménagements envisagés et aux situations d'enseignement-apprentissage proposées, autant d'éléments qui permettent de saisir un tant soit peu les normes professionnelles d'exercice que le prescrit tente d'instituer et qui sont travaillées par les acteurs (Schwartz & Echternacht, 2009, p.35). Une trentaine de plans réels provenant de l'Ontario ainsi qu'une trentaine de la Belgique francophone sont retenus pour l'analyse (n=60). Ils proviennent d'écoles d'un même conseil scolaire (Ontario) et d'un même réseau scolaire (Belgique). Il s'agit d'un échantillon de convenance fourni par les autorités éducatives respectives. Les plans réels ont été codés à partir du logiciel *QDA Miner* dans le cadre du projet plus large évoqué plus haut, et seules les données portant sur les codes énumérés dans le tableau qui suit et renvoyant aux contextes belge et ontarien ont été traitées ici.

Puisque les formats peuvent varier selon les écoles et conseils scolaires (pour l'Ontario) et selon les réseaux scolaires (pour la Belgique), cette étude ne se prête pas à la généralisation. Une autre limite à cet examen renvoie au fait que le plan vécu, soit la façon dont il est mis en œuvre dans le quotidien de la salle de classe, à partir des normes qui gouvernent les pratiques, dépasse le cadre de cette analyse.

L'intérêt de la comparaison réside dans le fait que ce dispositif a été largement diffusé dans plusieurs pays, mais affiche des particularités pertinentes à saisir pour quiconque souhaite mieux comprendre son implantation du point de vue du changement normatif qu'il projette.

Tableau 1 - Codes utilisés lors de l'analyse des plans réels

Codes	Descriptifs en lien avec les extraits codés
Forces de l'élève	Forces, qualités, points forts, habiletés, dispositions ou ressources de l'élève mentionné
Difficultés de l'élève	Difficultés, défis, besoins de l'élève mentionné
Objectifs	Objectifs, attentes, buts formulés
Moyens/actions/stratégies	Interventions envisagées
Ressources humaines	Intervenants mentionnés au plan / parents

La section suivante débute avec une présentation des plans tels que prescrits et fait ensuite place à une discussion au sujet des normes professionnelles repérées et discutées dans les plans réels examinés.

2. Le plan prescrit en tant que dispositif

Comme mentionné en introduction, les plans ont quasiment été introduits au même moment dans les deux contextes étudiés. L'encadré 1 résume l'évolution de leur implantation.

Encadré 1

En Ontario, le plan d'enseignement individualisé (PEI) est inscrit dans la Loi sur l'éducation. Deux guides en précisent les contours : celui de 1998 et de 2004. Des normes de préparation des plans édictées par le Ministère à l'intention des conseils scolaires ont été publiées en 2000 et mises à jour en 2017. Ainsi est déléguée vers le local la responsabilité d'instituer des normes professionnelles d'exercice. Une orientation politique envers l'inclusion a été adoptée en 2009, sans toutefois faire mention du PEI. Ce dernier s'inscrit davantage dans le sillage des programmes et services à l'enfance en difficulté. Dans le guide de 1998, il est prévu qu'un plan puisse être élaboré sans que l'élève soit officiellement identifié comme étant en difficulté (1998, p.4), mais le plan est obligatoire dans le cas d'un élève signalé. Dans la version de 2004, il est précisé que les attentes du curriculum peuvent être éventuellement adaptées ou modifiées (p.28-29). La direction d'école doit s'assurer que l'élaboration du PEI est le résultat d'une collaboration entre les membres du personnel scolaire (MEO, 2017, p.E57). Le Ministère dépêche des équipes sur le territoire afin de présenter des modèles, s'assurer d'une certaine uniformité et se réserver le droit, chaque année, d'examiner, au hasard, des plans afin de s'assurer que ceux-ci respectent les normes de préparation (MEO, 2017, p.E2) Les conseils scolaires sont cependant libres de préparer leur propre gabarit.

En Belgique, le décret de 2004 organisant l'enseignement spécialisé définit le PIA (Plan individuel d'apprentissage) et le rend obligatoire dans l'enseignement spécialisé ainsi que pour les élèves bénéficiant d'un processus d'intégration dans l'enseignement ordinaire. Cet outil de suivi individuel préexistait toutefois dans certains réseaux scolaires dès 1998. Après l'explosion des orientations d'élèves durant ces dix dernières années, l'objectif est de revenir à des niveaux plus « raisonnables » d'élèves orientés vers l'enseignement spécialisé, soit ceux de 2004. Le plan est clairement désigné comme un dispositif d'intégration. Le conseil de

classe est chargé de l'élaborer tandis que le directeur de l'école en assure la gestion. Des circulaires datées de 2009 et de 2012 en précisent encore les contours, notamment au sujet de la formulation des objectifs et des données à transmettre. Au nom de la liberté pédagogique, chaque réseau d'enseignement élabore cependant son propre canevas de PIA.

Le plan vise à outiller les intervenants dans des espaces scolaires devenus pluriels, à les faire travailler ensemble, et à mettre en lien leurs expertises qui empruntent à diverses normes de pratique et d'action (par exemple, les normes professionnelles des enseignants titulaires de classe versus celles des spécialistes).

Le gabarit de plans utilisé, dans les deux cas, présente des rubriques similaires. Elles s'articulent autour des spécificités de l'élève et des contenus curriculaires, en passant par les démarches à suivre pour que l'élève puisse acquérir ces contenus.

Encadré 2

Le plan d'enseignement individualisé en Ontario, PEI (par grandes rubriques)

Profil scolaire de l'élève
 Identification (signalement) ou non de l'élève
 Prestation des services prévus (ressources humaines)
 Sources d'information (interne et externe à l'école, par exemple de spécialistes de soin)
 Données des rapports d'évaluation
 Points forts et besoins
 Matière, cours, discipline auxquels s'adressent les modifications et/ou adaptations prévues au plan
 Modifications et/ou adaptations prévues en lien avec les attentes du curriculum officiel
 Attentes/Stratégies/Intervenants/Échéancier envisagés
 Méthodes d'évaluation
 Transition envisagée
 Mise en œuvre
 Communication avec les parents/tuteurs

Le plan individuel d'apprentissage en Belgique, PIA (par grandes rubriques)

Fiche signalétique (comprenant des données socio-familiales)
 Parcours scolaire antérieur
 Informations extérieures (médicales, notamment la prise en charge, mais aussi sociales et familiales)
 Projet personnel de l'élève et attentes des parents et de l'équipe
 Difficultés de l'élève
 Ressources de l'élève
 Objectifs, fixés par le conseil de classe ou par les enseignants
 Actions concrètes
 Critères de réussite
 Date

Ces rubriques montrent en quoi le plan correspond à un dispositif censé injecter plus de contraintes aux professionnels en leur demandant de s'adapter à de nouveaux modes de travail : collecter des informations (pédagogiques, mais aussi administratives, sociales et médicales), évaluer des dimensions de différents registres (physiques, comportementales, cognitives, etc.), communiquer à différentes parties (élève, collègues, parents). Si les rubriques sont similaires, en Ontario, seules les caractéristiques intrinsèques de l'élève sont mises en avant, tandis qu'en Belgique, le contexte socio-familial est pris en compte, dans deux rubriques. Des communications avec les parents sont cependant prévues dans le plan ontarien. Les rubriques portant sur les forces des élèves et la possibilité de reformuler des objectifs du curriculum ou d'en énoncer d'autres témoignent d'une reconnaissance de compétences domestiques au service des apprentissages et de l'épanouissement de l'élève, et d'une possible renormalisation à partir de considérations axiologiques non dimensionnables.

En somme, le plan ambitionne de restructurer de façon uniforme l'offre d'aide personnalisée à l'école puisqu'il contraint les professionnels à certaines modalités récurrentes, si l'on pense à la consistance des rubriques à remplir à partir de repères similaires. La ressemblance entre les plans des deux contextes étudiés évoque en outre l'efficacité recherchée à travers un dispositif qui se diffuse mondialement et qui devient la norme au-delà des frontières d'un pays. Reste à savoir ce qu'il en est à partir de l'examen de l'échantillon de plans réels.

3. Le plan réel. Un dispositif de renormalisation

Cinq rubriques des plans réels sont examinées : les signalements des élèves détenteurs d'un plan, la façon dont leur profil est présenté à partir de leurs forces et difficultés, les objectifs ou attentes poursuivis, les stratégies pour les atteindre et enfin les ressources humaines concernées.

Cet examen fait apparaître des différences entre les deux contextes. En Belgique, la typologie de signalement se décline en catégories² (huit) ; tandis qu'en Ontario, il s'agit d'« anomalies »³ (cinq). En Belgique, la quasi-totalité des élèves concernés par un plan sont d'emblée signalés et ramenés à la typologie en vigueur puisque relever de l'enseignement spécialisé est une des conditions de l'intégration. En Ontario, des plans peuvent être préparés pour des élèves sans que ceux-ci aient été au préalable signalés, c'est le cas de la majorité dans l'échantillon (24/30). Une section « caractéristiques de l'élève non identifié » est composée d'informations de nature fort disparate, incluant des caractéristiques de l'élève et/ou ce qui devrait être envisagé. Cette possibilité d'identifier des élèves à travers la préparation d'un plan sans les avoir formellement signalés peut s'avérer une procédure de *gatekeeping* ou de contrôle des dépenses de l'État qui octroie les services aux élèves sur la base d'un processus centralisé (Cobb, 2016). Il se peut aussi que ce soit une façon de trouver un compromis entre des parents réticents à voir leurs enfants signalés comme ayant des besoins particuliers, notamment les parents nouvellement arrivés sur le territoire et soucieux de l'insertion et de la mobilité sociales de leurs enfants, et des acteurs de l'école qui jugent nécessaire, sur la base de normes morales qui guident leurs pratiques, d'organiser des services aux élèves afin que ceux-ci rejoignent les normes attendues de l'école (mises à niveau dans certaines matières, savoir être, savoir écouter, etc.). Un « trou de normes », comme le précise Schwartz, donne ainsi la possibilité aux acteurs de gérer, dans le cadre de leur travail, des aspects imprévus du plan prescrit.

En Belgique, l'échantillon examiné montre en majorité des élèves présentant un type instrumental (trouble d'apprentissage, au niveau du langage ou de la lecture), souvent issus d'un milieu défavorisé où la langue première du milieu familial n'est pas celle de l'école. En Ontario, le même examen montre des élèves (ceux formellement identifiés) dont on juge qu'ils présentent des troubles de la communication ou du comportement. Ces signalements sont fondés sur les prescriptions et typologies en vigueur, des normes résultant de fonds de connaissances, de savoirs acquis qui circulent et qu'interprètent les acteurs dans l'exercice de leur travail. Dans les deux situations, le plan permet de faire entrer dans la norme de l'école des élèves peu familiers avec la langue de l'école ou trop turbulents. Dans les PIA, des informations concernant le contexte socio-familial des élèves sont présentes malgré le décret de 2004 qui spécifie que

² En Belgique, l'enseignement spécialisé est organisé en huit types :

le type 1 adapté aux enfants présentant un léger retard mental ($55 < \text{QI} < 70$),

le type 2 adapté aux enfants présentant un retard mental plus lourd ($40 < \text{QI} < 54$ pour arriération mentale modérée et $\text{QI} < 40$ pour retard sévère),

le type 3 adapté aux enfants présentant des troubles de comportement,

le type 4 adapté aux enfants présentant des troubles moteurs,

le type 5 adapté aux enfants hospitalisés,

le type 6 adapté aux enfants aveugles,

le type 7 adapté aux enfants sourds,

le type 8 adapté aux enfants présentant des troubles instrumentaux.

³ Il faut savoir que le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) en reconnaît cinq types : communication, comportement, intellectuelle, physique, multiples.

l'appartenance à un milieu social jugé défavorisé ne constitue pas un motif suffisant d'orientation vers l'enseignement spécialisé. Force est de constater que le dispositif n'arrive pas à contraindre les pratiques en ce qui concerne les critères de documentation du signalement dans ce cas-là et risque de réintroduire des biais qu'il tente pourtant de résorber. Ce type d'information de nature plus privée est complètement occulté dans le cadre ontarien de peur de causer préjudice aux élèves si leur contexte familial est évoqué. Les normes professionnelles et les renormalisations opérées de part et d'autre apparaissent ainsi contrastées et relevées de normes professionnelles et de valeurs différentes.

Des « forces des élèves » dans le PEI ou des « ressources » dans le PIA sont en lien avec les apprentissages, tandis que d'autres, à titre d'exemple : « habileté à l'empathie », « habileté à communiquer ses besoins », « habileté à gérer le stress », « habiletés à la politesse, l'humour ou la serviabilité » dépassent ce qui est attendu dans le cadre *stricto sensu* du curriculum et renvoient à des savoirs implicites au curriculum caché selon Basil Bernstein (2007) ou aux qualités de l'élève qui s'acquitte de son métier selon Philippe Perrenoud (1994). Elles correspondent à des traits jugés essentiels pour réussir à l'école selon les enseignants qui préparent les plans. Le dispositif en tant que lieu de renormalisation permet que soient réinterprétées, au singulier, des normes véhiculées par l'école (par exemple, savoir être avec les autres) et qu'y soient reconnues des caractéristiques des élèves autrefois exclus et que l'on cherche depuis lors à inclure. Quant aux difficultés notées, en contexte belge, l'élève apparaît soit trop réservé ou, au contraire, trop expansif, en conflit avec les autres, en difficulté d'attention ou avec la langue de communication. À titre d'exemple, on retrouve : « Il n'arrête pas de bouger ou de chipoter », « Les devoirs ne sont pas toujours faits malgré les demandes faites à la maman », « X arrive au bout de ses limites. À force de travailler la lecture à l'école et au centre, il ne ressent plus que du dégoût et est complètement découragé », « X ose rarement me demander de l'aide. C'est moi qui va vers l'élève », « X est taiseux, très timide », « Comportement assez violent que ce soit verbal ou physique » et « X aime être avec les autres, mais se montre parfois solitaire ». La personnalité de l'élève et la référence aux parents en tant que soutien (ou non) à la scolarité de leur enfant sont ici évoquées montrant le conflit de normes qui peut survenir entre les acteurs scolaires et les parents. En Ontario, les difficultés sont essentiellement décodées au prisme des apprentissages scolaires prévus au programme et de diagnostics formulés : « Trouble d'apprentissage », « X présente aussi une dyslexie et dysorthographe », « Syndrome oppositionnel et défiant », « Possibilité d'un délai cognitif léger en évolution » ou « Trouble du langage de type mixte réceptif-expressif. Les difficultés de langage de l'enfant nuisent à ses apprentissages scolaires et à ses relations sociales ». Ces caractéristiques de l'élève montrent sur quelles bases les renormalisations sont opérées par les acteurs de l'école des deux contextes. En Ontario, tout un savoir circule en ce moment au sujet des difficultés d'apprentissage (par exemple dyslexie), alors qu'en Belgique, les caractéristiques de l'élève, sa disposition au travail et son métier sont évoqués dans l'échantillon examiné.

Les plans font état des objectifs ou attentes du curriculum. À titre d'exemple : « Démontrer certaines habiletés en littérature tirées du curriculum de la 5^e année », « Construire des diagrammes à bandes » (Ontario), « L'objectif sera atteint si X dessine les calculs avant de les effectuer », « Acquérir les techniques de lecture » (Belgique). Ces derniers montrent comment sont réinterprétées les normes d'apprentissage du curriculum. Dans les deux types de plans, l'objectif est parfois formulé avec une idée de mesure. Puisque les acteurs de l'école reçoivent une formation en ce sens venant d'en haut, il n'est pas surprenant de trouver de telles formulations d'objectifs (« L'élève rangera ses effets personnels au bon endroit dans son pupitre et ce, au fur et à mesure à 80% du temps sans rappel » (PEI), « Fera 2 erreurs sur 10 essais » (PIA), « Démontrer des habiletés en lecture correspondant à celles du curriculum de la 3^e année » (PEI), « Réussir l'examen de fin de l'année précédente » (PIA). Ce qui place le plan dans le registre de l'efficacité et de la contrainte et renforce en un sens la norme du curriculum qui demeure l'étalon de référence. L'école accueille de nouveaux publics grâce au dispositif, tout en pointant là où un travail de rapprochement avec l'école et les normes qu'elle véhicule doit être accompli. La plupart des plans présentent aussi des attentes différentes du curriculum formel. Par exemple en Ontario, « Apprendre à l'élève à ranger ses effets personnels », « Communiquer ses émotions », « Adopter une position d'écoute » ; ou en Belgique, « Demander à la maman de

ne plus déposer son enfant en retard », « Accepter de dire bonjour le matin », « Gagner du temps en classe », « Réussir ses exercices de manière autonome » renvoient à la sphère personnelle mais ici aussi à des dimensions du métier d'élève ou du curriculum caché valorisées à l'école. Est alors déléguée au dispositif la charge d'un compromis entre professionnels, parents et élèves autour de normes morales qui transcendent celles propres à la profession, tel que le précise Prairat (dans ce numéro). En instaurant des routines, qui renvoient certes à des aspects privés, c'est une meilleure adéquation à la forme scolaire qui est recherchée à travers le plan.

Dans les deux contextes, les stratégies pédagogiques envisagées pour répondre aux attentes (« Donner plus de temps à l'élève », « Aide à la concrétisation des notions pour mieux les maîtriser », « Morceler les apprentissages ») réintroduisent les normes de la forme scolaire, en lien avec le curriculum, à l'organisation des savoirs et à la didactique, malgré la possibilité qu'offre le dispositif de prendre en compte les savoirs des élèves qui peuvent éventuellement contraster avec ceux généralement promus par l'école. Ce qui conduit à interroger l'efficacité du dispositif à mobiliser les compétences domestiques des sujets pour ébaucher des séquences d'activités d'enseignement-apprentissage significatives. Ces dernières permettraient pourtant de rejoindre les normes plus générales d'inclusion, surtout en Ontario, qui commandent une modification de l'institution elle-même (Booth & Ainscow, 2005 ; Plaisance, 2009). De surcroît, le menu déroulant du format informatisé du PEI fait en sorte que l'on retrouve souvent les mêmes stratégies d'un plan à l'autre, très proches ici aussi de ce que promeut l'école ; par exemple, « morceler la tâche, appuyer, modeler les étapes, renforcer, etc. ». Si cela rappelle l'âge du behaviorisme auquel est rattaché le dispositif (Mitchell et al., 2010), cela correspond aussi à une sphère de justice qui se rapproche plus de compétences industrielles où l'efficacité prime, que de celles, domestiques, en lien avec l'expression de soi. En morcelant les tâches, sans les vider de leur sens, l'accès à des savoirs pour des élèves qui en sont de prime abord éloignés, est cependant recherché et ce sont les normes spécifiques à la profession enseignante qui sont convoquées afin d'organiser et de planifier des apprentissages personnalisés. Dans les PIA, les enseignants produisent plutôt du texte et c'est à une activité de renormalisation qu'ils se prêtent en réinterprétant des normes propres à l'école dans un contexte singulier. On trouve par exemple : « Noter dans un petit carnet au moins trois mots incompris par jour » ; « X a sur son banc une fiche avec le sens de la graphie des chiffres » ; « Quand X reçoit un feuillet d'exercice, il reçoit en même temps un petit objet pour concrétiser la confiance en soi » ; « Utilisation d'un petit pot dans lequel X devra laisser le strict nécessaire afin de ne plus perdre de temps à installer son matériel ». Dans certains cas, les enseignants sont très prolixes, dans d'autres non. La question de l'équité se pose alors étant données les disparités avec lesquelles les enseignants qui remplissent les PIA les préparent. Ces disparités montrent, dans le contexte belge, la latitude qu'ont les enseignants dans l'exercice de leur profession et de ses normes morales, mais interrogent le caractère récurrent et contraignant d'un dispositif technique censé normer le travail et éviter de telles disparités qui peuvent causer préjudice aux élèves.

Les stratégies pédagogiques s'inscrivent aussi en tant qu'injonctions en direction des professionnels qui gravitent autour de l'enfant et qui sont sommés de travailler ensemble à partir de normes professionnelles partagées. Les plans mentionnent diverses ressources humaines à mobiliser au bénéfice de l'élève concerné (par exemple, dans le contexte ontarien, le rôle de l'enseignant ressource ou du technicien en enseignement spécialisé ; dans celui belge, le logopède). Leur intervention est parfois minutée : « 50 minutes par la technicienne en éducation spécialisée pour le groupe classe par cycle de 5 jours » (PEI) ; « 4 périodes semaine pour l'enseignante en intégration » (PIA). Ce qui montre à quel point le dispositif cherche à influencer les normes professionnelles et à faire travailler ensemble des praticiens probablement davantage habitués à exercer dans leurs sphères d'expertise respectives. Cependant, il est difficile de juger de l'étendue du rôle de chacun à partir des plans réels examinés, dans lesquels l'enseignant titulaire demeure l'acteur principal cité et sur lequel repose l'atteinte des objectifs.

Certaines des rubriques du dispositif visent aussi à infléchir les normes d'exercice des professionnels en faveur d'un rapprochement avec les parents. Par exemple, dans la section du PEI intitulée « Détails sur les consultations menées auprès des parents », le bilan des communications est sommairement présenté. Dans la plupart des cas, soit dans 18 plans de

l'échantillon, une seule entrée apparaît indiquant la date à laquelle le PEI a été envoyé aux parents pour consultation, et s'ils l'ont signé. Cette rubrique reste vide dans deux plans. Le nombre d'entrées dans la rubrique augmente au fur et à mesure que la communication s'accroît avec les parents. Ces entrées prennent la forme de : « Rapport de progression envoyé aux parents avant la rencontre prévue avec eux », « Appel aux parents », « Expliquer au père le contenu du PEI à sa demande » ou « Communication aux parents par le biais du cahier de communication ». Le dispositif se veut conforme au guide qui stipule que les parents ou l'élève, s'il a plus de 16 ans, doivent être consultés lors de l'élaboration ou de la révision du PEI (MEO, 2017, p.E54). Cependant, la section « Résultats des consultations » est peu détaillée, seules quelques précisions s'y trouvent, à savoir si les parents l'ont signé (« Refus de signer le PEI, la mère n'est pas revenue sur sa décision malgré l'appel téléphonique »). De même, et malgré une apparente ouverture vers les parents dans le dispositif belge, la rubrique à cet effet est peu documentée. Ailleurs dans les PIA se trouvent des références aux parents, à titre d'exemple : « Français, le papa parle en turc aux enfants », « Parents séparés », « Bilinguisme arabe-français à la maison », « Parents peu accessibles et barrière de la langue », « J'ai invité les parents de X à travailler les objectifs en cours quotidiennement », « Désespérée, la Maman ne parvient pas à exprimer ses attentes », « La maman est contente du projet et de l'aide apportée à X », « C'est la maman qui s'occupe du scolaire, le papa est indépendant et peu présent ». La communication semble à sens unique, soit des professionnels de l'école vers les parents, et aucune trace de compromis entourant des normes de l'école éventuellement contestées ou réactualisées n'apparaît. Le dispositif court-circuite tout débat éventuel au sujet des normes avec les parents et réintroduit celles de l'école (contrat didactique qui lie le formateur aux apprenants). Il organise tout de même les communications avec les parents de manière plus prévisible, mais s'inscrit dans la continuité de la norme scolaire qui dicte ce qui est attendu d'eux, quant à leur rôle traditionnel de soutien à l'éducation.

Conclusion

En comparant le plan dans sa version prescrite constitué de normes stabilisées et concrètes, et le plan dans sa version réelle, préparé pour des élèves et sujet à des réappropriations dans le cours de l'action, et cela dans deux milieux scolaires, il apparaît que le premier vise à donner une direction aux professionnels scolaires qui peuvent s'y orienter et travailler ensemble au service de l'élève. Faire remplir par les professionnels gravitant autour d'un élève un document concernant cet élève, prendre quelques minutes pour en parler avec d'autres professionnels ou pour lire ce que d'autres professionnels en disent, écrire au sujet de ce qu'on attend de l'élève, de ce que l'on propose pour lui venir en aide, consulter les parents, voilà qui résume l'intentionnalité du dispositif, la pérennité à laquelle il prétend. Le but ultime du dispositif étant d'inclure des populations d'élèves qui s'écartent d'un cheminement typique valorisé par l'école.

Les plans réels se présentent tels des lieux de renormalisation où la norme plus générale, de la forme scolaire et du curriculum, est réinterprétée en faveur des trajectoires individuelles des élèves concernés. Dans ce travail de renormalisation, des disparités apparaissent révélant les conflits de normes à l'œuvre, notamment dans la façon dont les plans sont préparés pour les élèves au sein même de chacun des espaces. Tant en Belgique où des éléments au sujet des familles sont notés, malgré une directive qui l'interdit, qu'en Ontario où des signalements informels ont cours, il n'y a pas de régularité observée. On ne peut conclure en termes de récurrence, de contrainte et de normes de travail partagées à ce sujet, mais à un dispositif qui se présente tel un lieu de renormalisation, de réinterprétation des normes dans l'action que prescrit le plan. De même, on constate des différences dans la façon de présenter les profils des élèves, ce qui interroge l'aspect récurrent des normes que le dispositif essaie d'instaurer et conduit à y voir un exercice de réinterprétation auquel les acteurs scolaires se livrent en tentant de répondre aux besoins diversifiés des élèves. Ce faisant, les acteurs scolaires donnent sens à des aspects variés selon les normes en circulation dans chacun des espaces examinés, lesquelles sont informées par les fonds de connaissances, les expériences et les savoirs acquis.

Des objectifs et attentes du curriculum sont adaptés, voire modifiés et ouvrent vers de nouveaux arrangements entourant les savoirs jugés utiles pour les élèves par les enseignants qui préparent les plans, ce qui a sans doute le potentiel de faire bouger la forme scolaire. Les stratégies pédagogiques envisagées réaffirment toutefois cette norme et ne prennent pas toujours avantage des caractéristiques des élèves pour définir des situations d'apprentissage plus signifiantes, ce qui permettrait pourtant d'instaurer les normes plus générales et institutionnelles d'inclusion ou d'intégration que se donnent les juridictions scolaires considérées.

Si, dans le plan prescrit, travailler ensemble et partager des modes de fonctionnement est envisagé pour les professionnels, force est de constater que dans les plans réels l'enseignant reste la figure centrale, l'opérateur des changements envisagés, ce qui limite la capacité d'innovation qu'est censé avoir le plan au sujet d'une culture de travail commune. L'enseignant est chargé de la mise en œuvre des plans et des politiques intégratives ou inclusives, selon le contexte, et se trouve lié aux élèves par le contrat didactique qui définit la forme scolaire. Le conflit de normes entre acteurs scolaires et parents, est dès lors court-circuité, puisque ceux-ci sont certes informés, du moins à partir des traces relevées dans les plans réels examinés, mais peu consultés.

Même si le dispositif du plan peut être associé à un changement de paradigme qui bouscule le modèle de justice par la standardisation, selon Jean-Louis Derouet, en introduisant d'autres logiques qui infléchissent les normes professionnelles en vue de répondre aux besoins des élèves, et ambitionne de faire bouger la forme scolaire peu flexible à cette individualisation, les plans réels révèlent, dans les deux contextes, et avec des variantes, la persistance de cultures professionnelles encore peu acquises aux nouvelles injonctions et aux normes qui les soutiennent.

Références

- ANDERSON-LEVITT K. (2005), « The schoolyard gate: schooling and childhood in global perspective », *Journal of social history*, summer, p.987-1006.
- BARRÈRE Anne (2017), « Dispositifs », dans Agnès van Zanten & Patrick Rayou (éds.), *Dictionnaire critique de l'éducation et de la formation*, Paris, Presses universitaires de France, p.216-128.
- BARRÈRE Anne (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, volume thématique, n°36, p.95-117.
- BERNSTEIN Basil (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité . Théorie, recherche, critique*, Laval, Les Presses de l'université de Laval.
- BEUSCART Jean-Samuel & PEERBAYE Ashveen (2006), « Histoires de dispositifs (Introduction) », *Terrains et travaux*, vol.2, n°11, p.3-15.
- BOOTH Tony & AINSCOW Mel (2005), *Guide de l'éducation inclusive*, Québec, Institut québécois de la déficience intellectuelle, En ligne <https://www.eenet.org.uk>
- BOUYASSE Viviane, DESBUISSONS Ghislaine & VOGLER Jean (2010), *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*, Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale.
- CHARTIER Anne-Marie (1999), « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès*, vol.25, p.207-217.
- COBB Cam (2016), « You can lose what you never had », *International Journal of Inclusive Education*, vol.20, n°1, p.52-66.
- D'ADDERIO Luciana (2011), « Artefacts at the centre of routines : Performing the material turn in routines theory », *Journal of Institutional Economics*, vol.7, p.197-230.
- DEROUE Jean-Louis (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.

- FENWICK Tara, EDWARDS Richard & SAWCHUK Peter (2011), *Emerging approaches to educational research. Tracing the sociomaterial*, Lmndres/New York, Routledge.
- MAULINI Olivier & PERRENOUD Philippe (2005), « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolution » dans Olivier Maulini & Philippe Perrenoud (éds.), *Les formes de l'éducation : variétés et variations*, Bruxelles, De Boeck, p.147-168.
- MAROY Christian (2008), « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? », *Sociologie et sociétés*, vol.40, n°1, p.31-55.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1998), *Plan d'enseignement individualisé (PEI)*, Toronto, Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2000), *Plan d'enseignement individualisé (PEI) Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre*, Toronto, Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2004), *Plan d'enseignement individualisé (PEI)*, Toronto, Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2017), *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario. De la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année. Guide des politiques et ressources. Mise à jour de 2017*, Toronto, Imprimeur de la reine pour l'Ontario.
- MITCHELL David, MORTON Missy & HORNBY Garry (2010), *Review of the literature on individual education plans*, Report to the New Zealand Ministry of Education, Christchurch, College of education and University of Canterbury, En ligne <https://www.educationcounts.govt.nz>
- PAYET Jean-Paul (2017), *École et familles. Une approche sociologique*, Bruxelles, De Boeck.
- PEETERS Hughes & CHARLIER Philippe (1999), « Contribution à une théorie du dispositif », *Hermès*, vol.25, n°3, p.15-23.
- PÉRIER Pierre (2012), « Décrochage parental », *L'école des parents*, n°599(6), p.26-28.
- PÉRIER Pierre (2017), « Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école : quels lieux de reconnaissance des parents ? », *Administration & Éducation*, n°153(1), p.43-49.
- PERRENOUD Philippe (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- PLAISANCE Éric (2009), *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, Paris, Autrement.
- PRAIRAT Eirick (2017), « Éthique enseignante », dans Agnès van Zanten & Patrick Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p.391-394.
- RAYOU Patrick (2015), *Sociologie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- SCHWARTZ Yves & ECHTERNACHT Eliza (2009), « Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? », *Corps*, 2009/1(n°6), p.31-37.
- SCHWARTZ Yves & DURRIVE Louis (2009), *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II) suivi de Manifeste pour un ergo-engagement*, Toulouse, Octarès.
- SCHWARTZ Yves (2004), « La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible », *L'Homme & la Société*, 2004/2(n°152-153), p.47-77.

Normes scolaires et normes professionnelles à l'épreuve des troubles du comportement ?

Rachel Gasparini¹

Résumé

Les « troubles du comportement » entendus comme des perturbations importantes de la situation scolaire ordinaire (agressions physiques et verbales d'enfants ou d'adultes, détériorations matérielles, conduites dangereuses pour soi) déstabilisent les professeurs des écoles. Ne sont-ils pas d'autant plus déstabilisés quand ils sont débutants (donc attachés à suivre les normes professionnelles ou à montrer qu'ils les suivent) particulièrement en maternelle (lieu de la première confrontation des enfants aux normes scolaires) ? Le matériau mobilisé s'appuie sur deux recherches : la première interrogeait des professeurs des écoles stagiaires sur leur autorité ; la deuxième questionnait des professionnels intervenant auprès d'enfants avec des « troubles du comportement » en maternelle.

Les élèves aux comportements très perturbateurs scolarisés en milieu ordinaire contribuent au « malaise » (Barrère, 2017) et à la « souffrance » (Lantheaume & Hérou, 2008) des enseignants : plus du tiers des professeurs des écoles (32% en maternelle et 39% en élémentaire) disent avoir été confrontés à ce type de perturbations au cours de l'année écoulée et se plaignent de l'absence de prise en charge des enfants (Debarbieux & Fotinos, 2012, p.41). Les « troubles du comportement » correspondent aux situations les plus incertaines, les plus déstabilisantes pour les professionnels confrontés à l'inclusion scolaire. Nous définissons ces troubles comme relevant d'une forte transgression des normes sociales et scolaires (agressions physiques et verbales d'autres élèves ou d'adultes, détériorations matérielles, conduites dangereuses pour soi). Or la norme agit comme un élément organisateur et stabilisateur du monde : « Elle permet d'ajuster les conduites et de coordonner les interactions », « elle donne forme à la matière sociale en fixant les modalités de l'être-ensemble, mais elle gage aussi l'avenir en le faisant échapper tendanciellement au règne de l'aléa et de l'imprévu » (Prairat, 2014, p.83).

À partir de ce constat, nous avons posé la problématique suivante : les perturbations occasionnées par les « troubles du comportement » ne sont-elles pas d'autant plus importantes pour les enseignants débutants qui n'ont pas encore intériorisé complètement les normes inhérentes à leurs fonctions ? Deux hypothèses antagoniques découlent de cette problématique : la professionnalité en construction et l'ordre scolaire peu assuré fragilisent les débutants confrontés aux comportements très perturbateurs ; au contraire, l'intégration des normes professionnelles officielles les plus récentes dont ils ont dû témoigner pour l'obtention du concours (référentiel de compétences des métiers de l'enseignement, loi 2005, circulaire de 1991 limitant les sanctions en élémentaire et les interdisant en maternelle) rend plus évidente l'injonction à l'inclusion scolaire en tant que donnée incontournable de la situation d'enseignement ordinaire.

Le matériau mobilisé s'appuie sur deux enquêtes. La première a été réalisée auprès de 114 professeurs des écoles stagiaires à propos de l'autorité dans leurs classes de maternelle et d'élémentaire lors d'une recherche sur la construction de la professionnalité des enseignants néo-titulaires (2011-2014). Nous leur avons demandé de répondre par écrit à la question suivante : « Dans le cadre de votre activité enseignante actuelle, décrire la situation la plus problématique du point de vue de l'autorité dans votre classe ». Suivaient des demandes de précision sur le contexte de l'école (éducation prioritaire, rural/urbain...) et les caractéristiques du

¹ Maître de conférences en sociologie, Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP), Université de Lyon.

public scolarisé (milieux sociaux, difficultés particulières...), l'explicitation de la situation et des protagonistes en jeu (élèves, parents, autres professionnels que l'enseignant), enfin les réactions du stagiaire à la situation. Nous avons ensuite classé les réponses depuis les situations les moins difficiles à celles décrites comme étant les plus difficiles à gérer. Deux groupes se dégagent :

- d'un côté, les perturbations individuelles ou collectives « banales », « ordinaires » (56 réponses) face auxquelles les professeurs des écoles stagiaires trouvent des solutions, ne se sentent pas complètement démunis, et qui renvoient à des difficultés habituelles dans la relation pédagogique (agitations, bavardages, manque de concentration, bagarres...);
- d'un autre côté, des réactions plus problématiques qui relèvent soit de comportements agonistiques envers l'école des élèves les plus âgés, du type de ceux décrits par David Lepoutre à propos du collège (1997) (8 réponses²), soit de conduites individuelles très perturbatrices de l'ordre scolaire entendues dans le sens de la définition des « troubles du comportement » donnée en introduction (50 réponses). Seules les données de cette dernière catégorie seront utilisées dans cet article (24 issues de maternelle et 26 d'élémentaire).

Nous mobilisons, de manière moindre dans cet article, les données recueillies lors d'une deuxième enquête en cours débutée en 2015, qui porte sur l'articulation du travail autour des enfants de maternelle avec des « troubles du comportement », entre des professionnels de l'Éducation nationale (professeurs des écoles débutants et expérimentés, directeurs, auxiliaires de vie scolaire [AVS], conseillers pédagogiques, inspecteurs, rééducateurs et psychologues scolaires du RASED, enseignants référents de scolarité) et des professionnels des centres médico-psychologiques (pédopsychiatres, assistants de service social, psychomotriciens, infirmiers, psychologues). Au total, 65 professionnels ont été interrogés par entretien (dont la durée variait d'une heure à deux heures trente) parmi lesquels 26 professeurs des écoles, dont 6 débutants. Ces données permettent de comparer le point de vue des enseignants expérimentés et débutants, ainsi que le regard des professionnels non enseignants sur les professeurs des écoles de maternelle.

Notre utilisation de l'expression « troubles du comportement » renvoie à une prise en compte des difficultés pratiques de la réalisation du métier enseignant. Elle écarte les problèmes d'inhibition et des angoisses de séparation avec les parents des élèves de maternelle (notre usage est ainsi plus restreint que celui des nosographies psychiatriques). Nous nous centrons sur les perturbations ressenties par les professeurs des écoles au point qu'ils éprouvent le besoin de recourir à l'aide et à l'expertise d'autres professionnels (de l'Éducation nationale, du secteur médico-psychologique, du secteur social), que cette expertise aboutisse ou non au diagnostic d'une pathologie (troubles du spectre autistique, hyperactivité, précocité...) et/ou à l'identification d'un problème éducatif parental (très grande permissivité, trop grande rigidité, inconstance des règles...), social (familles accaparées par d'autres problèmes vitaux liés à la paupérisation ou à la migration forcée...) ou pédagogique (insuffisante maîtrise de la langue française, mauvaise compréhension des règles scolaires...). Dans les deux enquêtes, nous avons défini les professeurs des écoles selon le degré d'assurance qu'ils manifestent face aux « troubles du comportement » rencontrés au moment de l'interview : il correspond à leur envie et à leur capacité exprimées à continuer d'enseigner malgré une déstabilisation professionnelle et personnelle importante. Les enseignants « assurés » sont ceux dont on perçoit dans leur discours qu'ils ont trouvé des solutions (même imparfaites) et/ou qu'ils ont été étayés par d'autres professionnels et/ou qu'ils ont tiré profit de cette expérience douloureuse pour leur pratique future.

Le portrait-type qui revient majoritairement dans la catégorie des élèves qui ont des « troubles du comportement » selon notre définition est celui d'un garçon (48 cas sur 50 dans la première enquête), violent physiquement et verbalement avec les élèves et les adultes professionnels, qui

² Ces comportements agonistiques se retrouvent pour 7 cas sur 8 dans les quartiers d'éducation prioritaire : non-respect des règles de l'école par des confrontations verbales et physiques entre élèves mises en scène devant les adultes, remise en cause de l'autorité professorale (refus d'effectuer une sanction, insolence), difficultés importantes de mise au travail, dégradation du climat scolaire et des conditions d'apprentissage en classe (bavardages, prises de parole et déplacements intempestifs).

se met en danger, qui détériore le matériel de la classe et les affaires des autres, qui n'est pas autonome dans ses apprentissages (ne se met pas seul au travail, a des problèmes de concentration) et dans son comportement (se fait remarquer pour provoquer une intervention de l'adulte, prend la parole de manière non autorisée, manque de maîtrise de soi). Il requiert une attention particulière et un investissement en temps important de la part des adultes présents. Pour autant, ces élèves ne sont pas fondamentalement différents de l'ensemble des enfants dans la mesure où les « troubles du comportement » représentent une sorte de réaction exacerbée aux situations délicates de maternelle que sont le regroupement, les activités physiques, le travail en ateliers, les déplacements, la récréation, autant de moments où est particulièrement éprouvée la capacité des enfants à faire preuve d'autonomie cognitive et comportementale. On peut faire un parallèle avec les élèves en « ruptures scolaires » (Millet & Thin, 2005) qui rencontrent des difficultés similaires mais plus intenses que les élèves en échec scolaire.

1. Les « troubles du comportement » au cœur des préoccupations des enseignants de maternelle

L'expression « troubles du comportement » appartient à un « jargon » (Molinier, 2006) qui a une certaine efficacité car il permet l'intercompréhension rapide entre professionnels (par exemple pour remplir les dossiers de la Maison Départementale des Personnes Handicapées [MDPH]³), même si nos enquêtés soulignent les prudenances de son usage : il s'agit d'un diagnostic du champ médical et il désigne moins une cause intrinsèque à l'enfant lui-même qu'un « symptôme », une « fièvre » à resituer dans un contexte relationnel scolaire. Bruno Robbes et Dimitri Afgoustidis (2015, p.62) rappellent combien l'école « constitue un contexte social fort, sa normativité prend des formes particulières, certainement différentes de celles d'autres institutions, d'autres lieux sociaux. Il est donc important d'étudier en son sein le sens de la déviance comportementale, compte tenu des normes propres qui y prévalent ». Les auteurs font un parallèle entre le comportement jugé inapproprié d'un élève qui court dans la classe les bras en l'air suite à une bonne note et celui d'un footballeur ovationné par les spectateurs après avoir marqué un but. Les « troubles du comportement » correspondent à des classifications variables en fonction des époques et des sociétés mais qui ont toujours un poids moral, juridique et éducatif fort. Le soupçon de défaillance morale pèse sur l'enfant et/ou l'éducation de ses parents, qu'il s'agisse d'un élève avec un handicap avéré (donc considéré comme ayant des limitations, des défaillances dans ses comportements mais pouvant jouer des « bénéfiques secondaires ») ou sans handicap avéré (donc considéré comme ayant davantage de responsabilité ainsi que sa famille) (Georgieff, 2011). La notion de « trouble » souligne l'idée de distorsion par rapport à un état « normal », c'est-à-dire attendu du comportement de l'élève, ce qui introduit une marge d'incertitude dans le métier enseignant. Les « troubles du comportement » viennent ainsi mettre à l'épreuve les normes scolaires qui relèvent de la forme scolaire (Vincent, 1980) (par exemple comprendre le comportement adapté à la situation scolaire pour éviter de lever les bras suite à une bonne note) et des normes professionnelles (par exemple valoriser une obéissance basée sur l'autocontrôle plutôt que des interventions directes). Les normes professionnelles sont corrélées à la forme scolaire dans la mesure où les préconisations officielles demandent aux enseignants d'adapter leurs pratiques à la diversité des élèves tout en visant la formation d'un élève idéal. Les professeurs des écoles sont conduits à développer des pratiques pour réduire l'incertitude des « troubles du comportement » qui est perçue comme chronophage, usante et remettant en cause l'ordre scolaire du groupe. Ils sont en quête d'un diagnostic fiable pour donner du sens au comportement « a-normal » de l'élève et ils recherchent des « arrangements pratiques » (Eideliman, 2008) pouvant conduire à une renormalisation de l'activité dans le cadre de la professionnalité enseignante qui est un « ensemble de normes, de règles professionnelles, de valeurs éthiques éducatives mobilisées dans les activités, mais aussi de gestes et de

³ Créées par la loi du 11 février 2005, les MDPH sont chargées de l'accueil et de l'accompagnement des personnes handicapées et de leur entourage. Au sein des MDPH, les Commissions des Droits et de l'Autonomie (CDAPH) sont des équipes pluridisciplinaires qui décident des droits à la compensation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (attribution d'une aide humaine, de matériel, droit à du temps supplémentaire pour les examens, aménagement du lieu de scolarisation...).

postures d'un métier » (Ria, 2016, p.14). Ainsi que l'ont démontré les travaux en ergonomie, la professionnalité n'est pas réductible aux conceptions normatives du métier puisqu'un décalage irréductible entre le travail prescrit et le travail réel existe : « Toute situation de travail a été anticipée par une prescription, qui définit des objectifs et des moyens de travail. Mais le travail n'est jamais simple exécution du prescrit : le travailleur ou la travailleuse doit faire face à la variabilité irréductible de la situation, à tout ce qui n'a pas été anticipé, en ajustant en permanence ses manières d'accomplir la tâche, pour atteindre les objectifs malgré les écarts du contexte » (Daniellou, dans Ria, 2016, p.46).

L'école maternelle est un niveau particulièrement intéressant à questionner du point de vue de la confrontation des enseignants débutants aux « troubles du comportement » car elle fait partie des lieux avec les structures collectives de la petite enfance où commencent à être identifiés les problèmes d'inadaptation aux normes scolaires et de société alors que les causes des troubles et les moyens d'y remédier ne sont pas encore connus. Les professeurs des écoles ont l'impression d'être démunis, en témoigne dans la deuxième enquête un inspecteur de l'Éducation nationale chargé de la scolarisation des élèves handicapés : « *Il y a cinq ans, on avait fait un stage de formation autour de la problématique des troubles du comportement en maternelle, on pensait faire vingt personnes, on a eu six cents demandes, donc des enseignants qui sont confrontés à des enfants difficilement gérables* ». La maternelle peut constituer le point de départ d'une entrée dans la carrière d'élève en situation de handicap, avec la constitution d'un dossier auprès de la MDPH, éventuellement l'attribution d'une aide humaine (AVS) et/ou l'orientation progressive vers des structures spécialisées du type centre médico-psychologique (CMP), réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED) ou unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). Mais le traitement des dossiers MDPH peut être long, les postes d'AVS ne sont pas toujours pourvus et les structures susceptibles d'accueillir les enfants ont un nombre de places limité ou ne sont envisagées que lorsque l'élève est en élémentaire (institut thérapeutique éducatif et pédagogique [ITEP] ou service d'éducation spéciale et de soins à domicile [SESSAD]). Le jeune âge des élèves limite par ailleurs les diagnostics médicaux (hormis pour les troubles du spectre autistique) suivant l'idée que l'enfant est en cours de développement et peut évoluer. Le rapport de l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale) en 2005 qui recensait des travaux psychiatriques dans la perspective de lister des facteurs de risques concernant les comportements indésirables des enfants de moins de trois ans, avait suscité beaucoup de résistances de la part des professionnels craignant d'être associés à la détection précoce de « futurs délinquants potentiels ». La difficulté de gestion des élèves en maternelle semble constituer une sorte d'impensé honteux, de politiquement incorrect dans la profession, entre une volonté de ne pas se prononcer trop tôt sur les difficultés d'un enfant et la conviction que la violence ou les perturbations importantes dans le comportement ne peuvent pas intervenir dès les débuts de la scolarité. Il s'ensuit un sentiment de solitude noté chez les professeurs des écoles interrogés lors de nos deux enquêtes qui, sans remettre en cause les principes mêmes de l'inclusion scolaire, courent cependant le risque d'interpréter leurs difficultés à concilier des normes professionnelles incompatibles en termes d'incapacité personnelle.

2. Des normes professionnelles en tension

Travailler implique de trier et de prioriser des prescriptions partiellement contradictoires qui proviennent de la hiérarchie, de la définition officielle de l'activité professionnelle, mais aussi des collègues et des clients (Daniellou, 2016) et de la morale d'une société (Prairat, 2014). Ces différentes conceptions de l'enseignement et de l'inclusion scolaire contribuent à la constitution de normes parfois antagonistes, qui représentent un certain coût dans le travail, « entre ce qu'on voudrait pouvoir faire et ce qu'on ne parvient pas à faire » (Daniellou, 2016, p.49-50). Les perturbations professionnelles ressenties par les professeurs des écoles face aux « troubles du comportement » relèvent de la mise en tension entre trois types de normes : les normes scolaires, les normes formelles et informelles du métier, les normes morales de société concernant les personnes en situation de handicap.

Les normes scolaires de comportement valorisent actuellement l'autonomie, une autorité « réfléchie », « expliquée » qui ne soit pas de l'« autoritarisme », une discipline qui soit « intériorisée » par les élèves (Dürler, 2015). Bien que les modalités concrètes de l'exercice de l'autorité à l'école soient multiformes et s'appuient donc aussi sur des contraintes directes y compris dans les pratiques inspirées des pédagogies novatrices (Gasparini, 2000), l'élève avec des « troubles du comportement » vient heurter l'idéal scolaire d'autonomie cognitive et comportementale (Lahire, 2001). Il remet en cause l'autorité enseignante caractérisée par la forme scolaire de socialisation (Vincent, 1980 ; Lahire, 2008) avec des règles impersonnelles, une domination légale (l'enseignant a le droit d'exercer une autorité du fait de son statut, de ses compétences reconnues par l'État), la réflexivité notamment à travers les savoirs scripturaux organisés par l'écrit qui permet une mise à distance des pratiques, du langage et qui est utilisé dans la régulation des comportements. Dans les représentations des professeurs stagiaires concernant l'autorité, le type rationnel-légal (Weber, 1921) prédomine à 90% (Léonard, 2005). Ce modèle majoritaire est mis en tension avec l'injonction actuelle à la prise en compte de la diversité des élèves : l'autorité peut être individualisée, adaptée personnellement, quitte à déroger aux règles collectives. Cette évolution du contexte d'exercice de la forme scolaire conduit les professeurs des écoles stagiaires à se poser des questions au niveau de la justice de traitement à l'égard des élèves et peut les amener à désinstitutionnaliser l'autorité quitte à ne plus percevoir l'indiscipline que comme un problème d'interaction individuelle entre un enseignant et un élève au détriment d'une conception plus globale de la dynamique du groupe classe.

Par ailleurs, les normes professionnelles initiales des professeurs des écoles stagiaires évoluent face à la complexité de l'exercice concret de l'autorité : ils savent ce qu'il ne faut pas faire mais ils réajustent à la baisse leurs ambitions quand ils sont confrontés à des publics difficiles ou quand ils constatent que leurs collègues n'appliquent pas toujours les textes officiels. Beaucoup de stagiaires arrivent avec l'idéal de pratiquer l'autorité sans faire d'« autoritarisme », de privilégier l'explication et d'utiliser des sanctions « éducatives ». Cet idéal est moins présent en deuxième année (dans les récits recueillis lors de notre deuxième enquête), quand les enseignants débutants se rendent compte que la discipline est forcément multiforme dans la classe et qu'ils sont obligés de passer par des interventions directes. Même s'ils ne pratiquent pas certaines punitions non autorisées, ils comprennent que les collègues en arrivent à le faire et ils n'excluent pas de les utiliser un jour. Certains élèves sont peu réceptifs aux pratiques qui découlent de l'idéal disciplinaire de la profession, ce qui peut entraîner une désillusion, le sentiment d'une mission impossible, voire une remise en cause de ses capacités personnelles à exercer la profession. La recherche d'efficacité et la réalité des interactions en classe amènent les débutants à adopter des conduites qu'ils réprouvaient avant de prendre une classe en responsabilité et dont ils ont parfois honte (crier, exclure un élève, avoir des propos malveillants, être très sévère).

Enfin les normes professionnelles enseignantes sont mises en tension avec la pression de la société autour de la nécessité de prendre en charge les personnes en situation de handicap ou les plus vulnérables. Cette injonction comporte une dimension compassionnelle importante, sans que les problèmes concrets en termes d'investissement humain et de contraintes pédagogiques soient toujours bien identifiés (Prairat, 2014). Les contraintes pèsent particulièrement sur les personnes qui s'occupent des enfants au quotidien et les « troubles du comportement » sont réputés être très usants moralement. Les parents deviennent des « spécialistes par obligation », ils doivent s'informer sur les maladies, investir en temps et en argent pour consulter des spécialistes, faire le lien entre les différents professionnels tout en étant soupçonnés d'être défaillants dans l'éducation lorsque l'enfant a des problèmes de comportement (Eideliman, 2008). Les professeurs des écoles sont renvoyés à des sentiments moraux contradictoires entre les normes morales de la société selon laquelle l'enseignant doit s'occuper du bien-être de tous les enfants (*a fortiori* ceux qui paraissent les plus faibles) et les normes techniques de la profession qui renvoient à l'organisation pratique et matérielle. Si les professeurs des écoles se déclarent majoritairement d'accord avec la norme d'accueil des enfants handicapés (Zaffran, 2013), ils opposent rapidement des contradictions avec d'autres normes officielles ou d'usage quand ils sont confrontés à des cas pratiques, quitte à aller à l'encontre des droits des usagers :

refuser l'accueil en préélémentaire en arguant le fait que l'instruction n'est pas obligatoire avant six ans, conditionner l'acceptation à l'attribution d'une AVS, dire que leur établissement n'a pas pour « tradition » d'accueillir les enfants handicapés.

3. Les professeurs des écoles débutants sont-ils aidés par les professionnels enseignants et non enseignants ?

Les pratiques de travail partagé ou collaboratif se sont développées corrélativement à l'émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante (Tardif & Borgès, 2009), elle-même en lien avec un élargissement des missions et des problèmes de socialisation plus tenaces qu'auparavant (Tardif & Levasseur, 2010). Les collègues expérimentés ainsi que les autres professionnels non enseignants participent ainsi à la socialisation professionnelle des stagiaires qui citent moins les ressources du secteur non scolaire que les personnes directement visibles dans leur entourage au niveau de l'école (AVS, ATSEM, directeur, RASED) ou au niveau de l'encadrement (tuteur de stage, conseiller pédagogique, inspecteur). Les enseignants débutants ont tendance à mentionner les autres professionnels comme autant d'aides possibles : leur principal problème est moins la confrontation avec des normes concurrentes à leurs convictions professionnelles que la solitude face au manque d'explications et de solutions concrètes concernant ces comportements. Beaucoup témoignent de leur soulagement d'avoir un autre adulte présent en classe, quand bien même ils ne sont pas toujours d'accord avec leurs manières de faire, ne serait-ce que pour des questions de surveillance et de sécurité (éviter la violence, les détériorations matérielles ou les fugues). Ainsi dans la première enquête, parmi les 50 réponses exploitées qui correspondent à la description d'un enfant avec des « troubles du comportement », 9 enseignants de primaire citent l'AVS et 18 enseignants de maternelle sur 24 parlent de l'ATSEM.

Les enseignants stagiaires de notre première enquête ont d'abord besoin de l'expertise de leurs collègues ou des cadres de l'Éducation nationale pour arriver à déterminer si le comportement de l'élève est ordinaire ou atypique ainsi que pour analyser si les problèmes viennent de leurs postures et de leurs pratiques d'enseignement ou de l'enfant. Par exemple, des collègues vont témoigner qu'un élève avait déjà des difficultés dans une classe antérieure ou bien un conseiller pédagogique en visite confirme que l'enfant est particulièrement complexe à gérer. De l'avis des professionnels médicaux interrogés lors de la deuxième enquête, les professeurs des écoles débutants ne sont pas différents de ceux confirmés dans leur tendance à interpréter parfois trop vite les comportements perturbateurs en termes pathologiques (notamment autour des troubles du spectre autistique, de l'hyperactivité et de la précocité), ce qui corrobore le constat de la hausse du recours aux explications psychologiques chez les enseignants (Morel, 2014).

Par ailleurs, les jeunes stagiaires sont très preneurs de conseils de la part de leurs collègues plus expérimentés, dont ils observent les pratiques, les dispositifs et les postures : « *J'ai mon autre collègue qui est très posé, qui prend beaucoup de recul sur les événements, qui est très calme et lorsqu'on a fait la réunion avec les parents, il m'a montré qu'en fait il faut vraiment montrer les points positifs, les qualités de l'élève, toujours bien expliquer, ne jamais s'énerver alors que moi j'ai tendance à partir au quart de tour. Je me suis inspirée de lui et de ma directrice aussi, elle est très calme, j'en ai beaucoup parlé avec elle, elle m'a conseillé de lâcher prise parfois, de le laisser jouer* » (professeure des écoles stagiaire en moyenne section). Parmi les professionnels autres que les professeurs des écoles questionnés lors de la deuxième enquête, quelques-uns décrivent les débutants comme étant plus en difficultés du fait de leur manque d'expérience pratique, de leurs inquiétudes par rapport à la gestion du groupe et de leur position de fragilité du fait de l'évaluation liée à la titularisation. Mais selon la majorité des professionnels non enseignants, les difficultés des professeurs des écoles face aux « troubles du comportement » ne sont pas corroborées au degré d'ancienneté dans la profession : « *Il y a de tout dans les débutants, tout l'éventail comme dans les chevronnés. Y'a des années y'a des enseignants qui vont être performants avec un groupe classe et y'a un enfant qui va les mettre en échec, qui réactive quelque chose de leur histoire personnelle donc je ne pense pas que les*

gens soient constamment équivalents. Y'a des groupes ou des dynamiques qui vont les mettre à mal et d'autres non. Ce sont des histoires qui se rencontrent » (psychologue scolaire) ; « *Finalement, il n'y a pas de différences entre les débutants et les expérimentés face aux troubles du comportement, c'est surtout que certains tiennent mieux le coup, se sentent plus armés et d'autres non, ça dépend beaucoup de la personnalité, de la confiance en soi, de l'envie qu'on a aussi de faire améliorer les choses* » (conseillère pédagogique généraliste) ; « *C'est sûr que les débutants peuvent faire des erreurs de débutants mais après pour gérer les troubles du comportement, c'est surtout un problème de personne, il faut des enseignants qui ont une certaine souplesse, une certaine tolérance, vous avez des enseignants très expérimentés qui sont très carrés et ça les heurte, ils ont beau avoir de l'expérience, ça reste difficile. Les débutants peuvent avoir le questionnement : qu'est-ce que je pourrais faire pour cet enfant* » (directrice école maternelle, éducation prioritaire).

Les débutants les plus assurés de notre deuxième enquête vont se réapproprier ce qu'ils ont observé. Ils se distinguent des autres par leur réactivité à l'égard de leurs collègues : ils n'hésitent pas à dire qu'ils ne sont pas d'accord avec certaines pratiques (comme les sanctions non autorisées dans les textes officiels ou l'écartement systématique de l'enfant perturbateur hors de la classe), ils ne sont pas gênés par la diversité des avis même discordants car ils leur permettent de disposer d'un panel d'inspirations pour leurs positionnements, ils n'attendent pas une « recette miracle » et ils ont conscience que les choix d'une année ne seront peut-être pas reproductibles l'année d'après avec le changement de contexte d'école ou de classe et avec l'évolution de leurs propres conceptions. Enfin ils n'hésitent pas à protester contre des interventions d'autres professionnels jugées inadaptées : « *Des fois l'AVS a une certaine fermeté mais c'est trop et quand il est démuni, il va pas chercher des alternatives, il n'a pas une attitude éducative, il ne va pas dans le sens de la pédagogie des contrats que j'ai mise en place, il n'a pas une énorme patience, il n'a pas d'initiatives pour essayer des choses qui seraient constructives, c'est moi qui doit intervenir* » (professeure des écoles stagiaire, grande section).

Dans les deux enquêtes, les débutants les moins assurés sont arrivés sur le terrain en n'ayant pas anticipé les questions de discipline ou ils se sont confrontés à une différence trop grande entre leurs idéaux et la réalité de terrain. Souvent ils ont tendance à reprendre le système du titulaire principal sans l'interroger et se le réapproprier, à reproduire des dispositifs observés chez le tuteur quitte à oublier de les adapter à l'âge des enfants (par exemple l'utilisation d'un bâton de parole ou d'une fleur de comportement⁴ avec des élèves plus âgés de CM) ou aux contextes (par exemple vouloir transposer un fonctionnement sans tenir compte des habitudes antérieures prises dans l'école). En la matière, les « pédagogies nouvelles » sont souvent réduites à des techniques sans retenir l'esprit général qui concerne le fonctionnement pédagogique d'une classe, y compris l'organisation des apprentissages liés aux matières. Ainsi le système des ceintures de comportement⁵ ou les permis à points⁶ vont dans le sens d'une responsabilisation de l'élève (lui faire prendre conscience qu'il va perdre des droits s'il enfreint les règles) mais, utilisés à l'extrême, ces dispositifs peuvent avoir l'effet inverse avec l'affichage public des élèves au comportement indésirable.

Si le rôle de compagnonnage par les pairs chevronnés dans la socialisation professionnelle des enseignants stagiaires n'est plus à démontrer (Piot, 2012), les entretiens recueillis lors de notre deuxième enquête viennent cependant nuancer l'idée d'un renforcement toujours positif du développement professionnel par les collègues plus âgés. En effet, les enseignants d'une école

⁴ Ces dispositifs sont utilisés avec de jeunes enfants de maternelle : le bâton de parole est un objet (barre, cylindre, bout de bois, imitation d'un micro...) qui permet de faciliter le respect de la prise de parole lors des regroupements (l'enfant qui souhaite parler doit avoir le bâton de parole en main après l'avoir demandé) ; la fleur de comportement est une représentation pour chaque enfant (qui peut être signée par les parents en fin de semaine), sur laquelle est régulièrement notée par pétale une conduite inadéquate (exemple « je fais la bagarre », « je n'écoute pas en regroupement », « je dis de vilaines choses », « je suis insolent »...) ou adéquate (par exemple « j'aide les autres enfants », « j'arrive à écouter », « je range le matériel »...) ou bien encore des couleurs peuvent indiquer l'attitude conforme (vert), non conforme (rouge) ou intermédiaire (orange).

⁵ Inspiré de la pédagogie institutionnelle et de Fernand Oury qui utilisait le modèle des ceintures de judoka pour mesurer les compétences sociales nécessaires à la vie en classe. Un tableau est affiché dans lequel chaque enfant est inscrit dans une couleur liée à son niveau, du blanc pour le plus bas au noir pour le plus élevé.

⁶ Chaque élève obtient ou perd des points en fonction de ses comportements, ces points octroyant des droits dans l'école et dans la classe (pouvoir se lever pour prendre un livre quand le travail est terminé, aller seul à la bibliothèque, utiliser un jeu dans la cour de récréation...) (Comte, 2015).

peuvent conduire le stagiaire au doute en l'affectant à une classe « fusible » ou « poubelle » destinée à rassembler les élèves aux comportements les plus difficiles pour permettre aux autres classes de fonctionner, dans des contextes d'établissements où le travail en équipe n'est pas du tout valorisé. Par ailleurs, certaines expériences antérieures mal vécues peuvent forger une appréhension face à ce type de problèmes et une posture professionnelle défensive vis-à-vis des conditions d'application de la loi sur l'inclusion scolaire. De ce point de vue, le rôle de la salle des maîtres est ambigu car s'il s'avère être un lieu propice à la transmission d'un certain savoir-faire aidant les jeunes enseignants, les discussions informelles conduisent également à la transmission d'un sentiment d'impuissance qui n'aide pas à construire une attitude professionnelle constructive : *« Étant donné qu'on n'a pas d'analyse de la pratique, notre défouloir ou notre exutoire c'est la salle des maîtres ! Mais ce n'est pas forcément une bonne chose parce qu'on parle des enfants qui posent problème sans pour autant faire avancer au niveau des solutions ! »* (directeur école maternelle). L'aide imposée par les collègues expérimentés peut se révéler également contre-productive par l'imposition d'une solution qui ne convient pas à une stagiaire non concertée : *« Mon élève avait souvent des crises et mes collègues avaient proposé de le prendre dans les classes mais je trouvais que c'était difficile pour lui, surtout qu'il venait d'arriver, donc j'ai refusé. Et un soir, une enseignante a cru que j'en pouvais plus et elle a envoyé un mail collectif à tout le monde "situation de crise et d'urgence, il faut qu'on aide, faire un tableau pour se le répartir dans la journée". Alors j'étais complètement contre cette solution et en plus je ne me sentais pas débordée ! »* (professeure des écoles stagiaire, grande section).

Enfin il existe des cas où l'enseignant débutant se montre moins déstabilisé que l'enseignant expérimenté, comme dans cette classe de petite section où le comportement d'un garçon est très violent depuis sa rentrée en maternelle et où la famille a fait l'objet d'une information préoccupante pour défaut d'éducation. L'enseignante titulaire qui a une expérience de dix ans dans le métier menace de se mettre en arrêt maladie car elle estime ne pas être aidée par la hiérarchie alors que la stagiaire déclare être moins en difficulté : *« Il s'est attaché à moi parce que je savais lui dire non, lui imposer des limites et là, même s'il a changé de classe tous les matins, il vient encore me voir, il est encore attaché à moi. Je pense que ma collègue veut régler le problème trop vite et du coup elle ne prend pas assez le temps de discuter avec lui. Je pense que ma licence de psychologie fait beaucoup, après c'est peut-être aussi ma personnalité, ça ne sert à rien de s'agiter, de lui crier dessus, autant prendre les choses cool, si ça marche tant mieux et si ça marche pas, tant pis ! »*. Les débutants les plus assurés de nos deux enquêtes semblent s'appuyer sur des dispositions constituées antérieurement à leur expérience d'enseignement (à travers des stages, des formations, des interventions auprès d'enfants à besoins éducatifs particuliers). La force de ces dispositions (Lahire, 1998) relève de compétences pratiques réelles qui engagent le corps, la voix, les postures, les dispositifs (par exemple savoir parler à un groupe, contrôler un enfant qui se bat ou qui est en crise, trouver les mots justes face aux parents), elle repose aussi sur le développement d'une confiance en soi (par exemple être convaincu que l'expérience qu'on a eue ou la formation qu'on a suivie ont donné des habitudes utiles pour l'enseignement) et enfin elle est liée aux normes professionnelles officielles que le débutant en situation d'être évalué a tout intérêt à mettre en avant, ce qui l'incite à les intérioriser en partie sous forme de convictions. Les réponses analysées ici viennent conforter la deuxième hypothèse dans la mesure où les conditions du métier présentées aux stagiaires en formation ont intégré maintenant la nécessité de l'inclusion scolaire à laquelle ils doivent se préparer éventuellement en mobilisant des ressources extérieures et en tout cas en s'efforçant de témoigner de leur capacité à gérer la diversité des élèves (compétence à valider pour la titularisation).

4. Vers une renormalisation de l'activité enseignante ?

La renormalisation (concept issu de l'ergologie) permet au travailleur de devenir sujet de ses normes en tant qu'être singulier face à une situation locale variable (Schwartz, 2009), par un renouvellement des règles à suivre dans l'action. La plasticité rend cette renormalisation possible

grâce à une double caractéristique : une certaine rigidité et permanence (gage de stabilité contre l'épuisement professionnel) et une certaine adaptation, voire une création (Lantheaume, 2016). Face aux élèves porteurs de « troubles du comportement », les enseignants débutants, comme ceux expérimentés, mettent en place des « arrangements pratiques » (Eideliman, 2008) selon trois modalités : un renforcement, un aménagement ou une évacuation de la forme scolaire.

Dans notre première enquête, le renforcement de la forme scolaire est la réponse la plus citée (25 en élémentaire sur 49 et 30 en maternelle sur 65⁷). Elle vise à « socialiser » ou à « resocialiser » l'enfant pour le rendre « scolairement acceptable », proche du travail de normalisation des comportements décrit par Hugo Dupont (2016) concernant les élèves en ITEP. Les débutants insistent alors sur les caractéristiques de la forme scolaire (rationalisation, réflexivité, règles communes) : mise en place d'un contrat avec l'élève, expression collective autorisée de ses sentiments (atelier philo, travail en littérature de jeunesse), rappel individuel des règles par une interaction langagière et des sanctions par des dispositifs visuels (feux, arbres du comportement, météo du comportement), travail collectif sur la construction des règles. Certains de ces dispositifs font penser à la note de vie scolaire au collège comme tentative de faire réfléchir, d'explicitier à l'écrit et de rationaliser les compétences sociales attendues dans la forme scolaire (Gasparini, 2013).

Ensuite les réponses qui relèvent de l'aménagement de la forme scolaire sont plus fréquemment notées en maternelle (25/65) qu'en élémentaire (19/49) : un allègement par rapport aux contraintes collectives (règles, postures, contenus et rythmes d'apprentissage) ou une attention personnelle à l'égard de l'élève (encouragements, responsabilités, privilèges, accueil personnalisé, échange individuel, proximité corporelle). Cet aménagement est facilité par l'aide apportée par l'AVS et l'ATSEM dans la relation personnelle avec l'enfant.

Le dernier registre de réponses, l'évacuation de la forme scolaire par la mise à l'écart de l'école, de la classe ou du groupe au sein de la classe déroge le plus aux objectifs officiels d'inclusion scolaire mais il est peu fréquent dans les réponses des stagiaires de la première enquête (5 sur 49 en élémentaire et 10 sur 65 en maternelle, dont 8 avec un isolement dans la classe conforme aux textes officiels sur les sanctions en primaire). Les 6 débutants de la deuxième enquête adhèrent moins que les 20 enseignants expérimentés à ces pratiques critiquées par les cadres de l'Éducation nationale. Mais la forme scolaire peut être évacuée de manière plus subtile, par la recherche de délégation à d'autres professionnels du « sale boulot » de régulation des comportements indésirables, ce qui permet aux enseignants de s'épargner certains soucis pratiques et certaines responsabilités morales ainsi que de préserver le groupe des autres élèves. La charge du travail peut s'effectuer vers le bas, les « techniciens » placés dans une position de subordination (faiblesse statutaire, rôle indéterminé et pouvoir limité, rapports professionnels autoritaires) (Tardif & Levasseur, 2010) mais aussi vers des professions plus prestigieuses relevant du domaine médico-psychologique comme l'atteste notre deuxième enquête. Cette délégation peut faire craindre une atteinte à l'autonomie donc à la professionnalité enseignante notamment à l'égard des professions qui peuvent paraître les plus prescriptives (psychologues, psychiatres, médecins), mais elle renforce aussi paradoxalement les conceptions classiques de la professionnalité (enseigner dans une classe consisterait à exclure les élèves porteurs de « troubles du comportement » ou serait possible uniquement avec des dispositifs accompagnant ces élèves). Marie Toullec-Thery (2013) montre ainsi que la présence d'un AVS ne modifie pas forcément les pratiques enseignantes qui risquent de se rigidifier sur des habitudes antérieures sans anticiper d'aménagement spécifique pour l'élève concerné.

Conclusion

Parmi les professeurs des écoles de maternelle interrogés lors des deux enquêtes (24 débutants retenus dans la première enquête, 20 expérimentés et 6 débutants pour la deuxième enquête), les jeunes entrants dans le métier ne paraissent pas forcément plus décontenancés que leurs

⁷ Le total des réponses excède le total des enquêtés de maternelle (24) et d'élémentaire (26) dans la mesure où certains stagiaires ont cité plusieurs manières d'intervenir face aux élèves avec des « troubles du comportement ».

collègues plus expérimentés confrontés aux élèves avec des « troubles du comportement ». De ce point de vue, nos données ne valident pas la première hypothèse. En revanche, les jeunes entrants dans le métier semblent plus préparés au cours de leur formation au principe incontournable d'inclusion scolaire impliquant potentiellement la présence en classe d'un élève avec des « troubles du comportement » et la nécessité professionnelle de penser à un traitement adapté. La deuxième hypothèse est donc ici validée.

Il convient cependant de rester prudent dans nos interprétations, étant donnée la faiblesse des effectifs concernés.

L'analyse des données recueillies lors des deux enquêtes nous permet par ailleurs de souligner un autre résultat, avec toute la prudence interprétative précédemment soulignée : les débutants les plus assurés en maternelle du point de vue de la gestion des « troubles du comportement » n'ont pas rencontré de situations objectivement plus faciles que leurs collègues. En revanche, ils semblent davantage aptes à faire preuve d'adaptation en s'appuyant sur des ressources ou des dispositions personnelles variées et en mobilisant des soutiens incarnés dans des personnes identifiées au-delà des rancœurs partagées par beaucoup de professionnels de l'éducation à l'égard de groupes sociaux (la société, la hiérarchie de l'Éducation nationale, la formation, les familles) accusés d'empêcher le travail enseignant. L'injonction à l'inclusion scolaire est particulièrement critiquée quand elle est ressentie comme une recherche de résolution personnelle face à la conciliation de normes inconciliables. Les entrants dans le métier les plus assurés ne disposent pas objectivement d'une quantité de recours plus importante mais ils ont surtout davantage confiance en leur capacité à faire face à des épreuves inattendues, positives ou négatives.

Ces débutants qui se sentent les plus à l'aise donnent l'impression de s'être réapproprié des dispositifs observés, des pratiques et d'être déjà engagés personnellement dans une posture professionnelle avec des choix assumés à faire entre des normes antagonistes. De ce point de vue, ils semblent davantage engagés que les débutants moins assurés dans la réappropriation personnelle des normes du métier, réappropriation qui conduit à relativiser les normes scolaires de comportement tout en visant au mieux des normes morales de prise en charge des élèves en situation de handicap. Ainsi, ils revoient à la baisse leurs idéaux en matière d'inclusion scolaire et d'autorité. Les épreuves ressenties peuvent être difficiles sur le moment, mais être intégrées de manière efficace dans l'expérience d'enseignement car elles permettent de chercher de nouvelles méthodes, de se constituer un répertoire de pratiques, d'affermir les frontières de ses fonctions par rapport aux parents et aux autres professionnels, d'anticiper davantage les dispositifs à mettre en place en amont et de consolider sa posture personnelle d'autorité. La plasticité apparaît chez tous les enseignants – novices ou expérimentés – comme une caractéristique majeure dans la renormalisation de l'activité enseignante facilitant la gestion des « troubles du comportement ». La force des débutants est d'être préparés dès leur formation à l'idée de la complexité du métier liée aux élèves à besoins éducatifs particuliers et d'avoir plus de chance d'être encore ouverts au moment de leurs prises de fonction. Afin d'éviter l'incertitude constante, la plasticité ne peut être un levier efficace pour penser autrement les normes du métier qu'à condition de s'appuyer sur des éléments relativement stables de la professionnalité qui ne doivent pas être des routines enfermantes excluant la possibilité d'inventer ou de lâcher prise.

Au terme de notre article, nous pouvons souligner le lien entre les deux hypothèses initialement posées. En effet, les entrants dans le métier arrivent d'autant mieux à absorber les imprévus de la gestion des « troubles du comportement » qu'ils réussissent à installer un minimum de cadre d'un ordre scolaire stable et consolidé. Ceci leur permet d'être plus sereins, d'opérer des choix pragmatiques qui découlent d'une hiérarchisation (variable selon les situations) des priorités entre plusieurs types de normes en conflit (normes formelles et informelles du métier, normes comportementales de l'élève, normes morales de la société). Les débutants, qui n'ont pas encore acquis les réflexes de la pratique enseignante, peuvent être épaulés par les autres professionnels à condition que ces derniers fassent preuve eux-mêmes de suffisamment de plasticité et d'assurance dans leur professionnalité, évitant de transmettre uniquement une

posture défensive et sceptique quant à la possibilité d'accueillir concrètement en classe ordinaire des élèves aux comportements très difficiles.

Références

BARRÈRE Anne (2017), *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.

COMTE Anne-Françoise (2015), *Permis à points-Permis de se conduire. Reflet de principes éducatifs ou simple outil ?*, Mémoire de master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, professeur des écoles », ESPE de Lyon, Université Lyon 1.

DANIELLOU François (2016), « Santé et travail bien fait : que peut-on apprendre d'autres métiers ? », dans Luc Ria, *Former les enseignants au XXI^e siècle, Tome 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*, Bruxelles, de Boeck, p.45-54.

DEBARBIEUX ÉRIC & FOTINOS Georges (2012), *L'école entre bonheur et ras-le-bol. Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire*, Rapport d'enquête, Observatoire international de la violence à l'école.

DUPONT Hugo (2016), « *Ni fou, ni gogol* ». *Orientation et vie en ITEP*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

DÜRLER Héloïse (2015), *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

EIDELIMAN Jean-Sébastien (2008), « *Spécialistes par obligation* ». *Des parents face au handicap mental : théories diagnostiques et arrangements pratiques*, Thèse de doctorat en sociologie, École des hautes études en sciences sociales.

GASPARINI Rachel (2013), *La discipline au collège. Une analyse sociologique de la note de vie scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

GEORGIEFF Nicolas (2011), « Troubles des conduites, classification actuelle, problèmes et enjeux », *L'information psychiatrique*, vol.87, p.369-374.

LAHIRE Bernard (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

LAHIRE Bernard (2001), « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*, n°134, p.151-161.

LAHIRE Bernard (2008), *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

LANTHEAUME Françoise & Hérou Christophe (2008), *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses Universitaires de France.

LANTHEAUME Françoise (2016), « Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière », dans Luc Ria & Valérie Lussi Borer, *Apprendre à enseigner*, Paris, Presses Universitaires de France, p.181-191.

LÉONARD Franck (2005), « Représentations de l'autorité chez des professeurs des écoles en formation », *Éduquer*, n°10/2005, En ligne <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/366>

LEPOUTRE David (1997), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.

MILLET Mathias & THIN Daniel (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses Universitaires de France.

MOLINIER Pascale (2006), *Les enjeux psychiques du travail*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

MOREL Stanislas (2014), *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute.

PIOT Thierry (2014), « Professionnalisatiojn des professeurs d'école novices », *Recherches & éducations*, En ligne <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1395>

PRAIRAT Eirick (2014), « L'approche par les normes professionnelles », *Recherche et Formation*, n°75, p.81-94.

ROBBES Bruno & AFGOUSTIFIS Dimitri (2015), « Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°72, p.59-72

SCHWARTZ Yves (2009), « Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité », *Activités*, n°4(2), p.122-133.

TARDIF Maurice & BORGES Cécilia (2009), « Transformations de l'enseignement et travail partagé », *Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, vol.42, n°2, p.83-100.

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

TOULLEC-THÉRY Marie (2013), « Mises en œuvre parfois paradoxales dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé. Deux études de cas à l'école primaire », dans Jean-Michel Perez & Teresa Assude, *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.125-142.

WEBER Max (1921/2003), *Économie et Société*, Paris, Pocket.

ZAFFRAN Joël (2013), « La règle et la norme ou comment dépasser l'hiatus de l'inclusion scolaire », dans Jean-Michel Perez & Teresa Assude, *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.15-27.

Réformes éducatives sous le Front populaire et mise à l'épreuve des normes professionnelles et pédagogiques. Le cas du livret Fontègne

Jean-Yves Seguy¹

Résumé

Cet article s'attache à décrire les fondements et la mise en place d'un outil d'accompagnement des enseignants impliqués dans l'expérience des classes d'orientation, de 1937 à 1939 : le livret Fontègne. Cette expérience, instaurée sous l'impulsion du ministre du Front populaire, Jean Zay, avait pour objectif de préparer l'orientation scolaire des élèves à partir de l'observation des aptitudes mises en jeu dans la classe. Le livret Fontègne devait permettre aux enseignants de disposer d'un cadre les conduisant à repérer ces aptitudes. Cette approche supposait que s'installent de nouvelles normes pour enseigner, conduisant en principe à développer des pratiques inspirées de l'éducation nouvelle, en mettant les élèves dans des situations qui devaient leur permettre d'exprimer leurs aptitudes. Ces normes ont été confrontées à celles en vigueur jusqu'alors dans l'enseignement secondaire, suscitant de vifs débats. L'article se propose de rendre compte de la construction de ces normes émergentes et de leur confrontation aux normes installées.

Des travaux récents montrent toute l'importance d'une approche des réformes de l'enseignement pour appréhender et analyser les politiques éducatives (Prost, 2013 ; Poucet & Prost, 2016, Prost, 2016 ; Seguy, à paraître). Même si une histoire de l'école ne peut se réduire, comme le mentionne Antoine Prost (2013) à l'histoire de ses réformes, la manière dont elles se construisent, les obstacles auxquels elles se heurtent, le fait que certaines ne survivent pas à leurs concepteurs et défenseurs (réforme de l'amalgame en 1926 : Seguy, 2007, 2016), que d'autres traversent le temps (collège unique de 1975), alors que certaines sont précédées par les pratiques du terrain se constituant quasiment « sans que les politiques aient eu besoin de se mobiliser » (Prost, 2013, p.7, à propos de la mixité scolaire), offrent de précieuses indications sur le jeu complexe du politique et la manière dont s'imposent (ou ne s'imposent pas) les règles et normes associées à la réforme.

Les réformes, surtout si elles sont d'ampleur, s'accompagnent la plupart du temps de la mise en place de nouvelles normes auxquelles les personnels sont appelés à se soumettre. Le regard sur les réformes donne ainsi l'occasion d'interroger ces normes, leurs confrontations, les négociations nationales ou locales, ou les réajustements et accommodements auxquels donnent lieu les discussions relatives aux projets présentés. Ces interrogations sur les normes peuvent porter sur la manière d'enseigner, d'évaluer les élèves ou de concevoir le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage. Nous traiterons conjointement tout en les distinguant deux grandes catégories de normes constitutives des normes d'enseignement : les normes pédagogiques et les normes professionnelles. Les premières sont liées au mode d'action en classe, à l'attitude de l'enseignant, en particulier au regard de la place laissée à l'activité de l'élève, aux conceptions de l'évaluation. Les secondes englobent les premières, mais renvoient plus largement à l'exercice du métier et à la conception que l'on peut avoir de son mode d'exercice au sein de l'institution scolaire. Nous choisirons de ne pas porter notre attention sur les normes idéologiques et politiques car cela nous conduirait à sortir du cadre de l'étude que nous proposons, renvoyant plus aux champs des valeurs et de la pensée, là où les normes ont plutôt à voir avec l'action. Pour Eirick Prairat (2012), auquel nous nous référons pour clarifier la notion de norme, « une norme vise à éliminer, à modifier ou à promouvoir certaines conduites ou pratiques » (p.39). Prairat précise par ailleurs qu'un « jugement de valeur [...] n'appelle pas

¹ Maître de conférences, Laboratoire « Éducation, Cultures, Politiques » (ECP), Université Jean Monnet - Saint-Étienne.

nécessairement un engagement » (p.36). Il y aurait donc un travail plus important de réinterprétation des valeurs pour définir les pratiques, là où la norme renvoie plus explicitement à certains comportements qu'il convient de mettre en œuvre. On peut toutefois considérer que les normes professionnelles se réfèrent en partie à des valeurs plus ou moins clairement énoncées. L'étude des éléments caractéristiques de la réforme permet alors de considérer les modalités d'émergence des normes. Prairat (2012, p.41) oppose à ce propos deux perspectives explicatives. L'une est fondée sur l'idée de discontinuité, mettant l'accent sur la nouvelle norme « comme pur arrachement par rapport à la normativité socio-morale ambiante ». L'autre « estompe ce moment d'arrachement, estimant plus raisonnable de penser que toute nouvelle norme s'appuie sur des régularités déjà à l'œuvre au sein du tissu social. » La réforme et les réactions qu'elle suscite, les conditions de construction des projets et de leurs critiques, les conséquences à court et à long terme du processus de changement, tous ces aspects de la réforme constituent autant d'occasions de saisir les indices de continuité et de rupture des normes en place. Comment les normes installées sont-elles intégrées ou mises de côté, prolongées ou niées, recomposées ou combattues lorsqu'émergent de nouvelles normes ?

Pour traiter ces questions, nous nous intéresserons à un projet de réforme présenté en 1937 par le ministre du Front Populaire, Jean Zay. Le point le plus novateur de cette réforme résidait dans l'instauration des classes d'orientation (ou sixième d'orientation) à l'entrée de l'enseignement secondaire. Elles avaient pour objectif de rassembler dans une même classe des élèves issus de différents horizons scolaires et sociaux, qui devaient avoir la possibilité, au terme de cette classe, de choisir de s'orienter vers une voie classique, moderne, ou technique. Cette réforme est particulièrement intéressante en ce qu'elle traduit la volonté ministérielle de combiner des préoccupations de démocratisation de l'enseignement, en changeant les finalités et l'organisation de l'école, et de transformation des pratiques pédagogiques en se référant en particulier aux préceptes de l'éducation nouvelle. Si cette réforme, mise en place à titre expérimental pour ce qui concerne les classes d'orientation, n'a pu se déployer du fait de l'entrée en guerre de la France en septembre 1939, elle a servi de modèle à de nombreux autres projets, en particulier celui des classes nouvelles en 1945. La transformation des normes d'enseignement que suppose le volet pédagogique de la réforme s'inscrit dans une volonté plus large de rénovation pédagogique, que l'on perçoit clairement dans les instructions officielles de 1938, qui font la part belle aux méthodes actives et à l'éducation nouvelle (Prost, 2003), et dans l'élaboration d'un outil mis à disposition des enseignants intervenant dans les classes d'orientation : le livret Fontègne. Ce livret devait, en suscitant l'activité des élèves, permettre de repérer leurs aptitudes afin de préparer leur orientation au sein de l'enseignement secondaire.

Nous montrerons dans cet article que les normes émergentes d'enseignement (pédagogiques et professionnelles) que suppose le projet Jean Zay, matérialisées par le livret Fontègne, se sont heurtées aux normes d'enseignement en place, qui ont freiné le processus de réforme. Nous caractériserons ces oppositions en distinguant celles qui portent sur la réforme des classes d'orientation et celles qui portent spécifiquement sur le livret Fontègne. Nous mettrons enfin en évidence le fait que ces normes émergentes sont le fruit d'une réflexion qui se construit tout au long du XX^e siècle (plaidant ainsi pour la deuxième option explicative exposée par Prairat en 2012). Elles constituent en outre le fondement d'une partie des normes d'enseignement qui se constituent après la Seconde Guerre mondiale et dont certains aspects sont encore présents au début du XXI^e siècle.

Pour mettre en évidence la manière dont ces normes pédagogiques et professionnelles ont pu être discutées dans le cadre du projet de réforme Jean Zay, nous analyserons d'une part le livret Fontègne lui-même et les documents d'accompagnement de cet outil, d'autre part les rapports du Conseil supérieur de l'instruction publique rédigés entre 1937 et 1939 (qui rendent compte des débats que la mise en place de la réforme suscite), et les relevés des auditions à la commission Enseignement de la Chambre des députés en 1937 (qui permettent de voir comment les représentants du monde politique, syndical et scientifique envisageaient la réforme).

1. La mise en œuvre des classes d'orientation en 1937

Le 5 mars 1937, le ministre du Front populaire, Jean Zay, dépose sur le bureau de la Chambre des députés un texte qui a pour objectif de réformer en profondeur les enseignements du premier et du second degré. La mesure phare de ce projet est constituée par l'instauration à titre expérimental de classes d'orientation à l'entrée dans l'enseignement secondaire. Il s'agit de contribuer à la démocratisation de l'enseignement en organisant un processus rationnel d'orientation, et en transformant les méthodes pédagogiques en référence à l'éducation nouvelle. Les élèves doivent bénéficier d'une année leur permettant de choisir une orientation vers l'une des trois options : classique (avec latin), moderne (sans latin) ou technique. Ces classes sont créées dans 45 établissements en octobre 1937.

Les choix d'orientation doivent être établis sur la base de la détection des aptitudes des élèves. La notion d'aptitude joue un rôle essentiel dans le monde de la psychologie scientifique et dans les réflexions fondant le projet de démocratisation de l'enseignement. La conception des aptitudes repose alors, dans cette période de l'entre-deux-guerres, sur une vision naturaliste pour la plupart des auteurs et acteurs politiques (Seguy, 2013). Dans une analyse rétrospective de cette vision, Antoine Léon (1980, p.152) résume ainsi cette position : « l'homme est doté de caractéristiques naturelles, stables, propres à déterminer le cours de son existence ». La création récente en 1928 de l'INOP (Institut national d'orientation professionnelle) aurait pu laisser penser que le recours aux tests psychotechniques (utilisés en particulier à ce moment pour préparer l'orientation professionnelle des élèves envisageant de quitter l'école) portés par de fortes personnalités scientifiques telles Henri Piéron et Henri Laugier allait de soi. Les débats menés tout au long de la préparation de la réforme, en particulier au sein du Conseil supérieur de l'instruction publique, ont donné à voir de fortes réticences et oppositions à l'intervention des psychologues au sein de l'institution scolaire. Le directeur de l'enseignement du second degré, Albert Châtelet, fait lui-même état des limites qu'il convient selon lui d'imposer à ce type d'intervention : « Il ne s'agit ni d'instituer des recherches de psychologie expérimentale ni même d'aboutir à une classification des esprits correspondant aux trois options prévues. Il s'agit plus simplement d'observer des enfants, de noter leurs réactions à l'égard des exercices qui leur sont proposés et d'en tirer des conclusions utiles. Cette tâche n'exige des éducateurs aucun effort que leur expérience pédagogique et leur sagacité ne leur permettent d'accomplir » (circulaire du 7 juin 1937).

Ce qu'affirme ici Châtelet, c'est la volonté de laisser aux enseignants une place prépondérante dans la détection des aptitudes et du conseil qu'ils pourront alors proposer aux familles. Nul besoin de recourir aux experts psychotechniciens (Seguy, 2013). La notion d'aptitude, qui ne faisait pas partie de l'appareil lexical du monde enseignant de l'entre-deux-guerres (si l'on excepte quelques expériences ponctuelles menées par exemple par Binet au début du XX^e siècle ou dans le cadre des travaux présentés par la Société Binet, sous l'impulsion de Charles Chabot et Edmond Locard dans les années 1910/1920) devait ainsi être utilisée par les enseignants concernés par la réforme. Le recours à de nouveaux concepts (celui d'aptitude) pour fonder les pratiques pédagogiques et professionnelles des enseignants nous apparaît à cet égard comme un facteur susceptible de remettre en question, au moins partiellement, les normes d'enseignement en vigueur au début du XX^e siècle.

Châtelet conçoit toutefois que les pratiques des professeurs des classes d'orientation ne pouvaient pas demeurer inchangées dans un tel contexte et au regard d'une telle demande. Il importait donc d'imaginer une formation et de doter les professeurs d'outils leur permettant de mener leur mission à bien. Le ministère organisa donc un stage en octobre 1937 à destination des enseignants qui devaient intervenir dans les classes d'orientation, juste avant la rentrée et l'on présenta à cette occasion un outil conçu par Julien Fontègne : une grille de repérage des aptitudes, que l'on baptisa très rapidement « livret Fontègne ».

2. Julien Fontègne : à la croisée de deux univers, la haute administration de l'éducation nationale et la recherche scientifique

La position institutionnelle de Julien Fontègne explique pour partie les fondements du livret dont il est l'auteur. Julien Fontègne (1879-1944) est un « enfant du peuple » (Caroff, non daté)², d'une famille d'origine paysanne, fils d'un brasseur du nord de la France. Il gravit tous les échelons du monde de l'enseignement, de l'école primaire où il est élève, à la fonction prestigieuse d'inspecteur général. Il rencontre très tôt l'enseignement technique puis, fort de son expérience auprès de Claparède pendant la Première Guerre mondiale, il s'intéresse à l'orientation professionnelle. C'est dans ce cadre qu'il met au point de nombreuses fiches et questionnaires « pour normaliser le recueil d'informations » en vue de la préparation de l'orientation (Caroff, p.49).

Il fonde l'INOP en 1928 avec Henri Piéron et Henri Laugier. Julien Fontègne, qui a été nommé à un poste d'inspecteur général l'année précédente, puis détaché en 1928 en qualité d'adjoint pour l'enseignement technique du directeur de l'enseignement primaire de la Seine, bénéficiant du soutien actif d'Edmond Labbé³, offre ainsi à l'institut une assise administrative et politique complétant l'excellence scientifique portée par Piéron et Laugier.

Il peut ainsi se prévaloir d'une double appartenance, d'une part au monde scientifique, que son passage par l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève lui confère en partie, et d'autre part au monde de la haute administration de l'éducation nationale. Cette double appartenance est d'ailleurs sans doute renforcée par une double référence qui recoupe partiellement la première : celle de la psychologie scientifique, et celle de la pédagogie. André Caroff montre toutefois à ce propos que la situation de Fontègne au sein de l'INOP ne va pas sans poser quelques questions importantes, Henri Piéron tendant à le confiner dans son rôle de praticien de l'orientation.

Dans ce contexte, Fontègne, bien que défenseur d'une psychologie scientifique reposant sur l'utilisation des tests psychotechniques, met en avant les limites d'un usage exclusif de ces outils. Il affirme ainsi en parlant du test que « seul, il ne donne aucune garantie au point de vue de l'OP⁴ alors que considéré avec l'intuition, l'observation et le bon sens, il est des plus à recommander » (Fontègne, 1932, cité par Caroff, p.77). Intuition, observation et bon sens... ce sont justement les qualités qui devront être mises en jeu par les enseignants pour utiliser le livret Fontègne dans le cadre des classes d'orientation.

3. Le livret Fontègne

Le livret, tel qu'il est présenté lors du stage de septembre 1937, a été conçu sur le modèle d'autres outils élaborés dans la décennie précédente (Fontègne, 1925 par exemple).

■ **Un objectif :
créer des outils permettant aux enseignants de détecter les aptitudes**

Dans un contexte de montée en puissance du rôle de l'INOP, théâtre de l'élaboration et de la mise en œuvre des tests psychotechniques appliqués au champ de l'orientation professionnelle, il apparaissait possible de transférer au monde scolaire les principes de mesure mis en œuvre : définition et isolement d'un certain nombre d'aptitudes (motrices, verbales, spatiales...), standardisation des épreuves et de la notation, étalonnage des résultats⁵. Ce n'est pourtant pas

² L'essentiel de cette présentation biographique s'appuie sur ce texte de l'inspecteur général André Caroff.

³ Alors directeur général de l'enseignement technique.

⁴ OP : Orientation professionnelle.

⁵ Piéron définit ainsi en 1949 la notion d'aptitude : « L'aptitude est la condition congénitale d'une certaine modalité d'efficacité », et il ajoute plus loin : « normalement on doit provoquer les activités pour déceler les aptitudes, dont la notion a

la solution du transfert des outils de l'orientation professionnelle à l'orientation scolaire qui est envisagée pour au moins deux raisons. En premier lieu, les réticences déjà évoquées, manifestées par Châtelet et ses collaborateurs à l'égard de l'usage des tests en général incitaient à envisager d'autres solutions. En second lieu, comme le précise Henri Piéron lors de son audition à la commission enseignement de la Chambre des députés, les experts de l'orientation sont encore en nombre très limité en 1937. L'INOP n'existe que depuis 1928 et les offices d'orientation professionnelle n'ont été officiellement créés qu'en 1922. De ce fait, il serait impossible de répondre à une vaste demande d'expertise psychotechnique sur tout le territoire français (dans l'hypothèse où l'expérience des classes d'orientation serait étendue). Henri Piéron propose alors un dispositif dans lequel seraient formés des instituteurs et des professeurs qui deviendraient techniciens de l'orientation, afin de réaliser les examens nécessaires aux décisions d'orientation. Il n'est pas possible de savoir au regard de la déposition de Piéron⁶ si ces enseignants seraient appelés à devenir des techniciens de la psychotechnique exclusivement ou s'ils conserveraient une fonction d'enseignant. Il s'agit vraisemblablement, pour le dirigeant de l'INOP qui manifeste immédiatement tout son intérêt pour l'expérience, de positionner son institut de formation dans le cadre de cette réforme en cours.

Il faut donc que les enseignants eux-mêmes soient en mesure de repérer les aptitudes des élèves. Yves Le Lay⁷, fervent défenseur de l'expérience des classes d'orientation, tente dans ses interventions au Conseil supérieur de l'instruction publique, de montrer en quoi l'activité quotidienne des enseignants serait peu affectée par une préoccupation de repérage des aptitudes des élèves. Il interpelle ainsi ses interlocuteurs : « On veut chercher des aptitudes ; acceptons une méthode de travail. Ne condamnons pas le principe des tests [...] Il s'agit de tester intelligemment les élèves et non de manière mécanique : il est possible d'apercevoir de bonne heure des tendances particulières même dans un devoir isolé donné dans une intention déterminée et sans tenir compte des places. Il y a une connaissance scientifique de l'enfant. Il ne faut pas avoir peur des expériences. Actuellement on oriente au hasard. Aucun danger à courir »⁸.

L'habileté de Le Lay réside ici dans le fait de présenter un propos nuancé sur les tests laissant entendre qu'ils peuvent être soumis à plusieurs usages et qu'il convient de les utiliser de manière intelligente. Il s'agit en outre d'établir un lien avec le cadre pédagogique et les modes d'évaluation habituels de l'enseignant, en évoquant l'utilisation d'indicateurs conçus à partir d'un devoir scolaire. Il poursuit sa tentative de démythification en montrant qu'au-delà de l'outil, le test peut contribuer à modifier la manière d'appréhender l'évaluation quotidienne des élèves. « Tout exercice scolaire est un test, s'il est donné dans une intention déterminée, s'il est destiné à juger non le résultat scolaire, l'acquisition de connaissances, mais les goûts et les tendances qui se manifestent dans les habitudes de travail de chacun »⁹.

Autrement dit, l'argumentation des défenseurs des tests psychotechniques¹⁰ ne repose pas ici sur l'idée d'une approche strictement scientifique confiée exclusivement à des experts psychotechniciens. Henri Piéron et Julien Fontègne eux-mêmes manifestent une certaine prudence sur ce point, puisqu'ils insistent sur la complémentarité et la collaboration nécessaires entre les enseignants et les spécialistes des tests. Il s'agit ainsi pour les acteurs du monde

une valeur essentiellement pratique : il s'agit de prévoir la réussite dans une activité intéressante et par là même complexe, envisagée le plus souvent sous une forme syncrétique assez confuse » (cité par Huteau & Blanchard, 2014, p.79). Il s'agit ainsi dans les tests psychotechniques, de concevoir des activités permettant de mettre en valeur les aptitudes diverses, verbales, motrices, spatiales, numériques, qui ne peuvent en aucun cas être réduites à des connaissances, en particulier de type scolaire.

⁶ Audition de M. Piéron à la commission enseignement de la Chambre des députés du 28 mai 1937, Archives nationales, C 15167.

⁷ Yves Le Lay (1888-1965), représentant élu des professeurs des collèges de garçons, licencié ès lettres, professeur au collège de Lannion lors de la session de mars 1937 du Conseil supérieur de l'instruction publique, son parcours de formation et son parcours professionnel, le conduisant, comme Julien Fontègne, à croiser la route d'Edouard Claparède, expliquent pour partie ses prises de position favorables à l'usage de la psychologie et des tests dans les classes.

⁸ Intervention de M. Le Lay lors de la session de mars 1937 du Conseil supérieur de l'instruction publique, rapportée dans *l'Information universitaire*, n°786 du 20 mars 1937.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Le débat porte sur les tests psychotechniques en général et non pas sur telle ou telle catégorie de tests. C'est bien le principe même d'un outil d'appréhension des aptitudes au moyen d'un questionnement standardisé qui est interrogé.

enseignant, avec la caution du monde scientifique, de minimiser la part strictement scientifique de l'outil pour établir un lien avec la pratique de la classe et au-delà, pour montrer que ces usages pourront modifier les attitudes des professeurs et améliorer la qualité de l'enseignement. De nouvelles normes pédagogiques et professionnelles sont ainsi appelées à se mettre en place, fondées sur le développement de pratiques d'observation fine des élèves, permettant le repérage d'un ensemble de comportements, indicateurs des aptitudes recherchées.

■ **Principes de construction du livret et organisation**

Le livret (ou fiche) scolaire¹¹ proposé par Julien Fontègne constitue une tentative emblématique de réponse à ce souci de rapprochement entre l'univers de la recherche en psychologie des aptitudes et celui des pratiques quotidiennes des enseignants.

Fontègne affirme que toutes les matières enseignées dans la classe d'orientation doivent contribuer à renseigner sur les goûts, les aversions, les connaissances (scolaires ou non) et les aptitudes diverses de l'élève (Fontègne, 1937a). Afin de ne pas effrayer les futurs utilisateurs, il met en avant la modestie qui doit présider à l'utilisation de cet outil qui ne doit être qu'un guide n'exigeant « nullement de réponses sèches, brèves et formelles » (p.55). Il souhaite ainsi démarquer le travail de l'enseignant du cadre de l'usage des tests généralement constitués, du fait du souci de standardisation, d'épreuves aux questions pointues, suscitant des réponses brèves facilement quantifiables et interprétables.

Les thèmes constituant le dossier sont les suivants (Fontègne, 1937b) :

- A- renseignements généraux,
- B- renseignements sur la valeur des connaissances acquises au cours de la classe d'orientation,
- C- observations faites sur les aptitudes mentales au cours de la classe d'orientation,
- D- observations faites sur le caractère et la personnalité au cours de la classe d'orientation,
- E- intérêts particuliers et talents,
- F- milieu familial,
- G- fiche médicale,
- H- fiche spéciale d'aptitude technique.

Les grandes catégories de la psychologie des grandes fonctions mentales étudiées dans la première moitié du XX^e siècle sont présentes dans le thème C : mémoire, attention, imagination, activité, fonctions intellectuelles. À ces aptitudes, Fontègne ajoute une notion plus pédagogique qu'il nomme : « expression verbale et écrite ».

■ **Un usage partiel de la psychologie scientifique**

Il nous apparaît que Fontègne a ainsi conçu un mode particulier d'usage de la psychologie scientifique, pour des raisons évoquées plus haut liées à son positionnement institutionnel. Il emprunte des notions au champ disciplinaire de la psychologie, tout en aménageant les épreuves de repérage des aptitudes aux pratiques pédagogiques des enseignants. L'usage du livret peut donc selon nous être considéré comme une pratique intermédiaire entre celle de l'évaluation par les tests stricto sensu et celle de l'évaluation des résultats scolaires habituellement déployée par les enseignants du secondaire dans leurs classes.

Il est en effet clair que les questions posées dans le livret supposent que l'enseignant fasse évoluer ses pratiques afin de permettre l'expression des comportements qu'il souhaite évaluer. Une part de liberté pédagogique lui est clairement laissée. Il doit pouvoir répondre aux questions du livret, relatives aux aptitudes de chaque élève, tout en conservant la responsabilité de l'action d'enseignement. Les investigations des capacités mnésiques par exemple conduisent à

¹¹ Selon les publications, on parle de la « fiche Fontègne », des « fiches Fontègne » ou du « livret Fontègne ». Cet outil est présenté à l'origine avec le titre « *Modèle de livret d'observations devant servir à l'orientation* ». Il comprend un document récapitulatif intitulé « *Modèle de fiche synthétique d'orientation* ». On notera que lors du stage de 1937, on parle plutôt d'une *fiche* scolaire d'orientation pour évoquer l'outil qui a été présenté et qui a donné lieu à échanges avec les stagiaires. Le livret renvoie plus à l'outil « fini » proposé par Julien Fontègne.

répondre à une question du type : « accuse-t-il une mémoire spéciale des nombres, des noms, des sons, des formes, des couleurs, des physionomies, des lieux ? ». Pour l'imagination, on demande si l'élève « imite facilement les gestes, les sens, les formes ». Pour les fonctions intellectuelles, on demande si l'élève a le goût de l'observation et ce qu'il observe de préférence. L'aptitude technique est appréhendée à travers des thèmes tels « la représentation spatiale », « l'intelligence mécanique », « la coordination des mouvements ».

L'emprunt à la psychologie demeure de notre point de vue très partiel. Les comportements analysés ne sont pas ceux qu'on approche dans le cadre des tests. Les épreuves de mémoire par exemple, portent habituellement dans les recherches de psychologie expérimentale (Nicolas, 1992) sur la mémorisation d'éléments relativement simples (syllabes, mots, associations de mots...), alors que le livret fait référence aux aspects plus complexes de la mémoire (on demande par exemple si la mémoire fournit rapidement à l'élève les renseignements dont il a besoin). Par ailleurs, il est saisissant de constater le caractère parfois vague et approximatif de certaines questions, peu compatible avec l'approche scientifique prônée par les défenseurs de la psychologie des aptitudes : « est-il capable de réflexion ? », « fait-il preuve de bon sens ? », « comment caractériseriez-vous son intelligence ; très bonne, bonne, moyenne, médiocre ? », « est-il capable d'initiative ? »

Le thème des fonctions intellectuelles constitue un exemple emblématique de cette configuration particulière. Il s'agit bien de procéder à une décomposition des actions pédagogiques, afin d'accéder aux dimensions cachées, elles-mêmes segmentées que sont les aptitudes.

Le livret propose de décomposer l'intelligence en sous-thèmes caractéristiques de l'idée d'aptitude : capacité de reproduction, appréhension d'une situation (saisit-il vite, lentement), compréhension, jugement. On comprend que pour utiliser cette grille, les enseignants devaient être attentifs à certains comportements sollicités par le questionnement du livret. Si l'on revient au propos de Le Lay cité plus haut insistant sur le fait qu'il s'agit moins d'appréhender des résultats bruts, que « les goûts et les tendances qui se manifestent dans les habitudes de travail de chacun » (Le Lay, note 8), il apparaît que la segmentation proposée par le livret devait conduire à un renouvellement pédagogique et à une finesse d'appréhension des aptitudes que Le Lay appelait de ses vœux. On peut ainsi considérer que les nouvelles normes pédagogiques et professionnelles qui doivent se mettre en place dans le cadre de ce projet sont fondées sur la nécessité de repérer les aptitudes des élèves à travers des situations pédagogiques variées permettant l'expression de comportements regardés comme des indicateurs des aptitudes. On comprend ainsi l'articulation entre les questions pédagogiques et les questions d'orientation, puisque c'est bien en modifiant les conditions d'observation des activités des élèves, que l'on estime être en mesure de repérer des aptitudes qui doivent fonder le conseil d'orientation donné en fin d'année. C'est sans doute là que réside la principale nouveauté : une articulation explicite entre forme de l'enseignement et promotion d'une logique d'orientation.

4. Les réactions

Le livret Fontègne a très rapidement suscité de vives réactions, souvent critiques. Les remises en cause portent essentiellement sur les difficultés d'utilisation, mais sont aussi l'occasion d'interrogations plus générales sur la logique du projet Jean Zay et les classes d'orientation. Pour repérer ces points de vue, nous avons en particulier analysé les rapports présentés au Conseil supérieur de l'instruction publique. Ces rapports s'appuyaient sur les comptes rendus que les chefs d'établissement envoyaient au ministère. Chacun des établissements ayant répondu aux investigations, nous disposons de nombreuses données faisant aussi bien état des statistiques d'orientation que des commentaires portant sur divers aspects de l'expérience, parmi lesquels les questions pédagogiques occupent une place notable. Si les commentaires sur le livret Fontègne, tels que livrés dans les rapports des chefs d'établissement, apparaissent assez limités, les considérations pédagogiques ont été en revanche systématiquement abordées dans l'ensemble des comptes rendus.

On peut ainsi relever trois grandes catégories de critiques : celles portant plus largement sur les classes d'orientation¹², celles insistant sur les difficultés d'utilisation, et enfin celles qui mettent en avant des interrogations sur la conception de l'orientation portée par le livret. Pour réaliser cette catégorisation, nous avons mené une analyse thématique à partir des rapports rédigés par Le Lay, ces rapports faisant eux-mêmes très souvent appel aux propos retranscrits de chefs d'établissement. Nous avons par ailleurs examiné les positions explicitement exposées par les membres de regroupements corporatifs du Conseil supérieur de l'instruction publique : corporations défendant les disciplines de l'enseignement secondaire (représentants des agrégés de lettres ou de grammaire par exemple). Nous n'avons pas quantifié les arguments, ceux-ci n'étant pas toujours présentés de manière homogène (dans le cadre des rapports, ou dans le cadre de débats menés au sein du Conseil). Il s'agissait ainsi moins de déterminer la part respective de chaque critique, que de repérer les idées énoncées et la manière dont elles s'articulaient entre elles.

■ ***Critique du livret Fontègne
comme révélatrice d'une remise en cause des classes d'orientation***

Des critiques émanent d'opposants plus ou moins affichés au principe des classes d'orientation, en particulier les représentants de corporations défendant les disciplines de l'enseignement secondaire, de la Société des agrégés, ou du SNALCC. Ces groupes de pression inscrivant leurs attaques dans le cadre de ce qu'André D. Robert a nommé « démo-élitisme » (Robert, 2005) souhaitent que les réformes ne se fassent pas au détriment de la qualité de l'enseignement secondaire, les disciplines étant selon eux organisées de telle façon que l'on puisse rendre compte des aptitudes des élèves sans avoir recours à des instruments empruntés à la psychologie¹³. Pour eux, les résultats obtenus dans les disciplines scolaires, en particulier en latin, devaient permettre seuls de détecter les aptitudes des élèves. Il y a bien ici confrontation entre deux normes pédagogiques et professionnelles, les unes portées par les défenseurs des classes d'orientation se caractérisent par une incitation au développement de nouvelles pratiques permettant aux élèves d'être plus actifs et de révéler ainsi plus clairement leurs aptitudes, alors que les opposants considèrent que les pratiques en place permettent déjà de mettre en évidence les aptitudes des élèves. On pourrait considérer qu'il y a ici un conflit de normes idéologiques et politiques. On ne peut pas exclure cette hypothèse. Comme le conceptualisaient Jean-Marie Donegani et Marc Sadoun en 1976 à propos des réformes de l'enseignement postérieures à 1945, les acteurs et décideurs mobilisent divers registres de référence – des scènes – pour justifier leurs discours et leurs actions. Certains acteurs peuvent être conduits à masquer des champs de référence (par exemple, la scène économique ou corporative) pour mobiliser des champs susceptibles d'apparaître plus légitimes (par exemple, la scène pédagogique). On peut ainsi considérer que les champs politiques et idéologiques sont présents dans les critiques, mais qu'ils sont occultés par des arguments pédagogiques qui, dans un contexte où le ministre et ses conseillers sont fortement investis dans les questions de pédagogie, bénéficient d'une plus grande légitimité argumentative. Il apparaît toutefois que les clivages qui s'expriment traversent les oppositions politiques, la remise en cause du projet Jean Zay étant aussi bien portée par des représentants de la droite conservatrice, que par des forces progressistes, y compris dans le camp politique du ministre Jean Zay, puisqu'Hippolyte Ducos (enseignant, ancien rapporteur du budget de l'instruction publique, ancien sous-secrétaire d'État à l'éducation nationale en 1932-1933, membre du parti radical comme Jean Zay), ne manque pas une occasion de critiquer le projet et les risques qu'il fait porter (courir) à la qualité de l'enseignement secondaire.

¹² Nous n'abordons ici que les critiques des classes d'orientation formulées en lien avec la question de l'appréhension des aptitudes. Nous avons relevé par ailleurs (Seguy, à paraître) d'autres critiques (dans la presse générale et pédagogique) : perte de la spécificité de l'enseignement secondaire, perte du pouvoir des enseignants, risques d'erreurs d'orientation...

¹³ Pour une présentation détaillée des critiques formulées à l'égard des classes d'orientation, voir (Seguy, à paraître).

■ **Critique visant les difficultés d'utilisation**

Certains opposants au livret Fontègne sont par ailleurs favorables aux classes d'orientation. C'est le cas de certains chefs d'établissement qui, bien qu'engagés dans l'expérience, s'interrogent sur les difficultés de mise en œuvre.

Examinons les principales critiques que nous avons pu relever dans les rapports présentés au Conseil supérieur de l'instruction publique¹⁴. Le caractère très détaillé des aptitudes était supposé faciliter le travail des maîtres. Certaines réactions montrent qu'il n'en fut rien. Le rapport que présente Le Lay au Conseil supérieur de l'instruction publique en juillet 1938 cite à titre d'illustration de ce rejet, les propos du proviseur du lycée de Besançon. Celui-ci considère que ce livret est quasiment inutilisable malgré toute la bonne volonté des professeurs concernés. Il n'a été possible de répondre qu'à un petit nombre de questions, ce qui n'a permis de n'utiliser que des données jugées fragmentaires. C'est la raison pour laquelle, à Besançon, comme dans nombre d'autres centres (selon Le Lay), les enseignants ont eu recours à une fiche simplifiée élaborée au sein de l'établissement.

En réponse, Le Lay se livre à un plaidoyer en faveur du livret Fontègne. Il met en avant le fait que les fiches prétendument simplifiées compliquent contre toute attente le travail car elles sont trop imprécises pour permettre un conseil avisé en matière d'orientation. Comment, d'après lui, tirer une quelconque conclusion de l'observation relevée sur l'une de ces fiches indiquant « mémoire bonne » ou « mémoire passable ». Pour résoudre les difficultés posées par l'utilisation du livret Fontègne, Le Lay propose de recourir à l'usage des tests et de souscrire aux deux suggestions formulées par le proviseur du lycée de Besançon. Celui-ci ne souhaite pas en effet rejeter définitivement l'outil proposé par l'inspecteur général Fontègne (Il peut être délicat pour un chef d'établissement de remettre en cause le travail d'un inspecteur général). Il propose ainsi paradoxalement en apparence de compléter le livret par l'ajout d'un commentaire sur les meilleures méthodes d'observation des enfants d'une part, d'une série d'exercices types pouvant servir de modèles aux professeurs d'autre part. Le proviseur du lycée de Besançon résume ainsi son propos : « De plus, bon nombre de questions posées auraient demandé qu'on eût recours à des procédés d'investigation auxquels on est peu habitué et qui diffèrent un peu des procédés strictement classiques » (Rapport Le Lay, 1938).

Le rapport de l'inspecteur général Da Costa, également rédigé à l'occasion de la session de juillet 1938 du Conseil supérieur de l'instruction publique, précise encore les critiques. De fortes remises en cause sont adressées à cet outil jugé intéressant mais qui apparaît trop compliqué d'utilisation. Les retours d'enquête présentés évoquent tous une demande de simplification. Le chef d'établissement du centre de Laon se livre à un calcul qui ne peut effectivement que susciter questions. « Je n'opposerai à ce dossier que des difficultés d'exécution. Il compte 200 questions, soit pour nos 75 élèves, 15 000 auxquelles chacun de nos 6 professeurs aura à répondre, soit 90 000 réponses à récolter et à synthétiser. Je ne dispose d'aucun personnel pour ce travail gigantesque – Centre de Laon. »

■ **Des interrogations sur la conception de l'orientation**

Le responsable du centre d'Orléans dépasse quant à lui cette logique strictement comptable pour interroger le sens d'une telle utilisation en évoquant la possible confusion entre une logique d'orientation professionnelle et une logique d'orientation scolaire¹⁵, hypothèse accréditée par les propos parfois ambigus de Julien Fontègne qui n'établissait pas toujours une distinction très

¹⁴ Jean Zay et ses collaborateurs ayant d'emblée exprimé la préoccupation d'évaluer l'expérience des classes d'orientation, ils ont demandé à plusieurs représentants du Conseil supérieur de l'instruction publique (CSIP) (dont Yves Le Lay et l'inspecteur général Da Costa), de mener des enquêtes auprès des établissements, et de remettre et présenter un rapport détaillé à chaque fin d'année scolaire auprès du CSIP. Deux groupes de rapports ont ainsi pu être présentés en juillet 1938 et en juillet 1939.

¹⁵ Cette critique semble n'apparaître que dans un seul compte rendu de chef d'établissement, mais renvoie à une critique très fréquente adressée aux classes d'orientation, exprimant la crainte de l'instauration d'une orientation strictement professionnelle à l'entrée dans l'enseignement secondaire. On redoute (ou on feint de redouter) de voir des élèves de 11 ans en situation de devoir choisir un métier sur la base du repérage de leurs aptitudes.

nette entre les deux logiques. « De l'avis unanime des professeurs, ce dossier, très remarquable pour l'orientation professionnelle, ne peut que nuire à l'orientation scolaire, par l'infinie multiplicité de ses paragraphes et surtout par l'ironie qu'il attire sur les classes d'orientation – Centre d'Orléans. »

Ce texte nous semble révéler certaines railleries suscitées par l'usage du livret, cette hypothèse étant confirmée par un texte de Madeleine L. Cazamian (1938, p.118) qui livre un propos laissant imaginer la force des critiques : « c'était assez pour dérouter les esprits timorés, pour susciter de faciles indignations et de complaisantes moqueries ».

5. Une réforme propice à la confrontation de normes

La tentative de mise en place d'un outil – le livret Fontègne – à l'appui des pratiques des enseignants intervenant dans les classes d'orientation, constitue une occasion de considérer avec le recul de l'analyse d'un événement passé, les conditions de confrontation entre des normes émergentes (celles que suppose la mise en œuvre de la réforme des classes d'orientation et l'usage du livret Fontègne) et des normes installées (celles qui étaient propres à l'enseignement secondaire dans la première moitié du XX^e siècle). Nous proposons de caractériser et schématiser ces oppositions entre normes installées et émergentes à partir des critiques formulées à l'égard des classes d'orientation et du livret, considéré comme une expression emblématique de la sollicitation des nouvelles normes.

Il nous apparaît possible de repérer les points d'opposition entre ces deux groupes de normes en envisageant deux aspects définissant la situation d'enseignement : la forme de l'enseignement, qui renvoie plus à un questionnement sur les normes pédagogiques, et les fonctions de l'enseignement qui mobilisent plutôt les interrogations sur les normes professionnelles.

■ *La forme de l'enseignement : la place de l'activité de l'élève*

La forme de l'enseignement nous apparaît, dans les normes installées, référées à une vision de l'enseignement reposant sur un apprentissage mettant l'accent sur les savoirs notionnels et déclaratifs¹⁶. Les normes reposent ainsi sur l'ensemble des principes qui régissent la forme scolaire au sens où l'entend Guy Vincent (Vincent, 1980 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Seguy, 2018), en particulier avec la « primauté donnée, en matière d'apprentissage, à la conformité à des principes et des règles plutôt qu'à la démarche personnelle d'appropriation/construction des savoirs par le sujet » (Robert, 2006, p.251). Avec les normes émergentes attachées aux classes d'orientation, il s'agit plutôt de mobiliser des savoir-faire, et des aptitudes, en empruntant pour ce dernier terme à un champ de référence en plein développement, celui de la psychologie scientifique.

Les conceptions pédagogiques qui se dégagent de cette situation opposent en particulier les deux groupes de normes sur la question de la place de l'activité de l'élève. Dans le premier cas, l'activité est généralement renvoyée à des exercices d'application des leçons présentées en classe. Avec les normes émergentes, il y a une volonté affichée de mise en activité des élèves afin qu'ils puissent construire leurs savoirs et pleinement révéler leurs aptitudes. Les défenseurs des classes d'orientation se réclament de ce fait explicitement des méthodes actives et de l'éducation nouvelle.

■ *Les fonctions de l'enseignement : de la sélection à l'orientation*

Avec les normes installées, l'institution scolaire est un lieu de sélection. Il s'agit de soumettre les élèves à différentes formes d'examen, et de fonder ainsi la décision de passage dans la classe supérieure. La récente instauration progressive de la gratuité de l'enseignement secondaire

¹⁶ En référence à l'opposition usuelle entre « connaissances déclaratives » et « connaissances procédurales », distinction qui renvoie à la différence entre « savoir que » et « savoir comment ». Voir par exemple (Georges, 1985).

(1928 à 1930) s'est ainsi accompagnée de la mise en place de l'examen d'entrée en sixième (1933), qui barre la route « aux éléments indésirables » selon les propos du proviseur du lycée d'Annecy en 1933. « C'est à quoi nous invitent les circulaires ministérielles », affirme-t-il pour justifier sa conception¹⁷. Il en va de même pour le passage de chaque classe au sein de l'enseignement secondaire, il s'agit de s'appuyer sur les notes pour prendre la décision de passage, dans une logique de « tout ou rien ». L'entre-deux-guerres apparaît marqué par le passage progressif de l'idée de sélection à celle d'orientation au sein de l'enseignement secondaire. On passe ainsi d'un modèle de décision fondé sur le « tout ou rien » (résultats scolaires permettant ou non le passage dans la classe supérieure) à un modèle arborescent (résultats scolaires associés à une appréhension des aptitudes conduisant à opter pour différentes voies d'orientation au sein même de l'enseignement secondaire). Il importe dès lors de revoir l'organisation de l'évaluation qui, forte des travaux des années 1930 sur la docimologie et la pratique des tests, est reconsidérée en imaginant des formes d'examen plus standardisées : segmentation des savoirs et savoir-faire, standardisation des épreuves et de leur notation (Martin, 2002).

Conclusion

En créant les classes d'orientation et en sollicitant Fontègne, il s'agissait bien pour le ministre et ses collaborateurs de promouvoir des pratiques pédagogiques modernisées et d'assigner à l'institution éducative de nouvelles missions et de nouvelles normes d'enseignement fondées sur l'idée de repérage des aptitudes et de préparation de l'orientation.

Les injonctions ministérielles ne suffisent toutefois pas, on le sait, à modifier les mentalités et les pratiques. L'expérience des classes d'orientation a suscité d'emblée de fortes critiques, qui se sont amplifiées à partir du mois d'avril 1939, dès lors qu'il s'est agi d'étendre l'expérience à l'ensemble des établissements en France.

Même si la guerre n'a pas permis de vérifier dans le long terme les effets des oppositions au projet de réforme porté par Jean Zay, il apparaissait clairement au vu des prises de position de certains syndicats (Syndicat national autonome des lycées collèges et cours secondaires - SNALCC) et corporations d'enseignants (Société des agrégés, Société franco-ancienne)¹⁸, que les normes nouvelles suscitaient de fortes résistances d'une partie du corps professoral, et que la lutte serait rude pour les intégrer dans les pratiques (Seguy, à paraître).

Cette étude révèle ainsi la forte opposition à un projet, d'enseignants qui souhaitent maintenir un équilibre installé de longue date, tant sur les formes de l'enseignement, que sur ses fonctions. Le *démo-élitisme*, concept forgé par André D. Robert (2005) ; Seguy (à paraître) semble bien rendre compte de cette attitude conduisant parfois à des alliances entre enseignants aux convictions politiques opposées, mais aux conceptions éducatives convergentes. Par cet oxymore, Robert met en évidence une attitude idéologique associant un souci de démocratisation de l'enseignement à une défense militante de la culture secondaire traditionnelle. « Tout en prétendant vouloir l'élargissement des bases sociales du recrutement des élèves, le démo-élitisme pose d'emblée et a priori l'autonomie, la supériorité et la distinction définitive du secondaire » (Robert, 2005, p.328). Les types de critiques du livret Fontègne que nous avons pu relever (critiques renvoyant à une remise en cause plus générale sur les classes d'orientation, critiques sur les difficultés d'utilisation ou sur les conceptions de l'orientation) semblent constituer à cet égard un réservoir d'arguments que les contempteurs de l'expérience, craignant une atteinte à l'égard des normes pédagogiques et professionnelles caractéristiques de l'enseignement secondaire, peuvent utiliser au gré des alliances conjoncturelles auxquelles ils participent.

¹⁷ Archives départementales de la Haute-Savoie - 1 T 940. Voir (Seguy, 2009).

¹⁸ Il convient de noter que d'autres organisations soutiennent le projet, en particulier certaines enseignantes membres de la Société des agrégées, et des syndicats en cours de constitution tels le SPES (Syndicat des professeurs de l'enseignement secondaire – prédécesseur du SNES), affilié à la FGE (Fédération générale de l'enseignement), ou le SGEN (Syndicat général de l'éducation nationale), à cette époque, affilié à la CFTC (Confédération française des travailleurs chrétiens).

Il convient toutefois de noter, en considérant les politiques éducatives qui ont suivi cette expérience après la guerre (classes nouvelles, réflexions liées au plan Langevin-Wallon...), une évolution des cadres de pensée, favorisée par le projet de réforme des classes d'orientation, et en amont, par les idées et expériences sur lesquels il repose.

Le livret Fontègne, si rapidement abandonné et oublié, a sans doute eu un rôle limité dans l'évolution des pratiques des enseignants, mais les principes qui le fondaient, en mettant l'accent sur l'éducation nouvelle, en transformant les cadres d'évaluation et en segmentant les savoirs à enseigner, ont vraisemblablement contribué à modifier les normes de référence. On peut ainsi considérer, revenant sur la question posée par Prairat (2012), que la construction des normes, même si elle doit se concevoir dans un jeu d'opposition conduisant parfois de fait à des ruptures, ne peut s'imaginer qu'en considérant le prolongement de questionnements qui se transforment au contact des réalités locales.

L'analyse de l'évolution des réformes éducatives a ainsi tout intérêt à intégrer dans son système d'explication, l'appréhension de la manière dont les normes se construisent, se stabilisent, se transforment, en particulier lorsqu'elles sont confrontées à des normes potentielles et divergentes. Cette articulation entre réformes et normes permettra sans doute d'appréhender les politiques éducatives – y compris les plus récentes – avec une acuité conceptuelle renouvelée.

Références

CAROFF André (non daté), *Julien Fontègne (1879-1944) : un pionnier de l'orientation professionnelle*, Document non publié

CAZAMIAN Madeleine L. (1938), « Autour de l'orientation scolaire », *Pour l'ère nouvelle, revue internationale d'éducation nouvelle*, n°136, janvier, p.117-119.

DONEGANI Jean-Marie & SADOON, Marc (1976) « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945. Analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique*, n°6, p.1125-1146.

FONTÈGNE Julien (1925), « L'orientation professionnelle », *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n°42, p.337-338.

FONTÈGNE Julien (1937a), « La fiche scolaire d'orientation », dans *Les classes d'orientation*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, p.54-55

FONTÈGNE Julien (1937b), « Modèle de livret d'observations devant servir à l'orientation », dans *Les classes d'orientation*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, p.93-110

GEORGES Christian (1985), « Comment conceptualiser l'apprentissage ? », *Revue française de pédagogie*, n°72, p.61-70.

HUTEAU Michel & BLANCHARD Serge (2014), « Henri Piéron, la psychologie de l'orientation professionnelle », *Bulletin de psychologie*, n°533(5), p.363-384.

LÉON Pierre (1980), *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris, Presses universitaires de France.

MARTIN Jérôme (2002), « Aux origines de la "science des examens" (1920-1940) », *Histoire de l'éducation*, n°94 | 2002, p.177-199.

MOLE Frédéric & SEGUY Jean-Yves (2015), « Une psychologie scientifique pour les instituteurs ? L'exemple des filiales Binet de Lyon et de l'Ain (1910-1928) », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol.48, n°2, p.11-30.

NICOLAS Serge (1992), « Hermann Ebbinghaus et l'étude expérimentale de la mémoire humaine », *L'année psychologique*, vol.92, n°4. p.527-544.

POUCET Bruno & PROST Antoine (2016), « La réforme en éducation au XX^e siècle en France », *Carrefours de l'éducation*, n°41, p.11-15.

- PRAIRAT Eirick (2012), « Considérations sur l'idée de norme », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2012/1 (vol.45), p.33-50.
- PROST Antoine (2003), « Les instructions de 1938 », dans Antoine Prost (éd.), *Jean Zay et la gauche du radicalisme*, Paris, Presses de Sciences Po, p.193-208.
- PROST Antoine (2013), *Du changement dans l'école ; les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil.
- PROST Antoine (2016), « Réformes, rapports et commissions », *Carrefours de l'éducation*, n°41 (La réforme en éducation au XX^e siècle en France), p.17-29.
- ROBERT André D. (2005), « Les professeurs des classes élémentaires des lycées et leur représentation : crépuscule et postérité d'une idéologie catégorielle (1881-1965) », dans Pierre Caspard, Jean-Noel Luc & Philippe Savoie (éds.), *Lycées, lycéens, lycéennes ; deux siècles d'histoire*, Paris, INRP, p.317-329.
- ROBERT André D. (2006), « Une culture contre l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'État ? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir », *Paedagogica Historica*, vol.42, N°s 1 & 2, p.249-261.
- SEGUY Jean-Yves (2007), « Les classes "amalgamées" dans l'Entre-deux-guerres : un moyen de réaliser l'école unique ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°159, p.47-58.
- SEGUY Jean-Yves (2009), « Des concours des bourses à l'examen d'entrée en sixième : démocratisation et sélection dans l'enseignement secondaire pendant l'entre-deux-guerres. Regards sur l'Isère, la Savoie, la Haute-Savoie et les Hautes-Alpes dans le cadre législatif français », dans René Favier, Serge Tomamichel, Julien Coppier & Yves Kinossian, *Une école à la mesure des Alpes*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p.161-175.
- SEGUY Jean-Yves (2013), « Aptitudes, disciplines scolaires et orientation, entre approches pédagogique et psychologique », dans Bruno Garnier, *Problèmes de l'école démocratique, 18^e-20^e siècle*, Paris, CNRS Éditions, p.153-174.
- SEGUY Jean-Yves (2016), « L'amalgame : une réforme inaboutie », *Carrefours de l'éducation*, n°41, p.47-64.
- SEGUY Jean-Yves (dir.) (2018), *Variations autour de la « forme scolaire » - Mélanges offerts à André D. Robert*, Nancy, Presses universitaires de Lorraine.
- SEGUY Jean-Yves (à paraître), *Des idées à la réforme : Jean Zay et l'expérience des classes d'orientation 1937-1939*, Rouen, Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- VINCENT Guy (1980), *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT Guy, LAHIRE Bernard & THIN Daniel (1994), *L'école prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Numérique et apprentissages : prescriptions, conceptions et normes d'usage

Georges Ferone¹

Résumé

Nous nous interrogeons sur les conceptions des futurs enseignants en formation, relatives au numérique et aux apprentissages afin d'identifier les normes susceptibles de guider leurs pratiques professionnelles. Une étude de cas menée auprès d'étudiants de l'ESPE de Créteil montre qu'ils partagent les mêmes conceptions que les enseignants titulaires. Ils considèrent que le numérique favorise les apprentissages parce qu'il est ludique, motivant et qu'il développe l'activité et l'autonomie des élèves mais le numérique constitue aussi un obstacle à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces conceptions, marquées par des doxas, font apparaître une tentative de compromis entre de nouvelles normes sociétales et institutionnelles très favorables au numérique et des normes traditionnelles du métier. Ainsi, les étudiants interrogés opposent le livre à l'écran et le stylo au clavier. Cette étude souligne la nécessité de travailler ces conceptions en formation pour construire de nouvelles normes d'usage du numérique éducatif.

Les instructions officielles en France relatives au numérique appellent à une transformation radicale du métier d'enseignant : « La révolution numérique est une chance pour l'École car les nouveaux outils offrent un potentiel de renouveau pédagogique important, pouvant améliorer l'efficacité et l'équité du système éducatif »² ; « Le système éducatif est engagé dans des transformations pédagogiques et organisationnelles profondes, de l'école maternelle au post-baccalauréat, qui nécessitent de mobiliser fortement les potentialités du numérique »³. Ces préconisations s'adressent en particulier aux enseignants en formation. Ces derniers appartiennent tous à la génération 2.0. Ils sont acquis à l'utilisation du numérique à l'école et considèrent très majoritairement que celui-ci favorise les apprentissages des élèves⁴. Nous discutons dans cet article de la relation entre prescriptions, conceptions et normes⁵ d'usage du numérique éducatif. Nous nous référons, dans un premier temps, à deux ensembles de travaux, l'un relatif au rôle du prescrit et des conceptions sur l'agir enseignant, l'autre, spécifique aux conceptions des enseignants sur le numérique. Dans un second temps, nous nous appuyons sur les résultats d'une enquête menée auprès d'étudiants de l'ESPE de Créteil.

1. Le prescrit, les conceptions et la construction de normes intermédiaires

Françoise Lantheaume et Stéphane Simonian (2012) décrivent la manière dont les enseignants ajustent leur travail sous l'effet des injonctions institutionnelles. Ils montrent que les changements s'effectuent dans la continuité avec des « normes antécédentes », c'est-à-dire en relation avec le prescrit, les règles et les valeurs du métier historiquement construites. Ces auteurs montrent comment les injonctions institutionnelles, souvent faiblement prédéfinies et parfois contradictoires, « contraignent les enseignants à construire et reconstruire leur cadre de

¹ Maître de conférences, Centre Interuniversitaire de Recherche, Culture, Formation et Travail - Éducation et scolarisation (CIRCEFT - ESCOL), Université Paris 8, Université Paris Est-Créteil (UPEC), ESPE de Créteil.

² <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34343/l-ecole-change-avec-numerique.html>

³ <http://www.education.gouv.fr/cid133192/le-numerique-au-service-de-l-ecole-de-la-confiance.html>

⁴ Voir notamment les résultats de l'enquête ci-dessous.

⁵ Pour Eirick Prairat (2014), la norme travaille à organiser et à stabiliser le monde. Elle permet d'ajuster les conduites et de coordonner les interactions. Une norme est une régularité qui enferme une injonction à faire ou à ne pas faire, elle contraint, elle resserre le champ des possibles. Elle a enfin une dimension collective, c'est une régularité partagée.

référence en arbitrant entre divers possibles, à en stabiliser autant que faire se peut les contours pour pouvoir travailler » (p.19). Cette construction s'effectue « dans et par l'activité d'une normativité intermédiaire, située, entre normes héritées et nouvelles normes prescrites (et) nourrit des modifications de la professionnalité » (p.19). Patrick Rayou (2014) décrit les différentes prescriptions qui agissent sur les pratiques enseignantes et qui ne sont pas seulement institutionnelles. Il distingue un axe vertical, relatif aux prescriptions qui proviennent de l'institution mais aussi de la formation, des élèves et de leurs familles, et un axe horizontal, relatif aux prescriptions produites par les enseignants eux-mêmes et qui influencent fortement les conceptions⁶ du métier. Il montre comment ces prescriptions ascendantes, celles qui proviennent du « terrain » sont souvent appropriées sous forme de doxas⁷. Quelles sont les conceptions des enseignants susceptibles de déterminer des normes d'usage du numérique éducatif ?

2. Numérique et apprentissages : conceptions d'enseignants et normes d'usage

Franck Amadieu et André Tricot (2014) relèvent de nombreuses doxas⁸ dans les conceptions des enseignants sur le numérique et les apprentissages. Les auteurs remettent en cause l'idée, partagée par les enseignants, que le numérique favoriserait de manière automatique les apprentissages :

- « Les enfants du numérique, les *“digital natives”*, apprendraient différemment depuis l'avènement des technologies »⁹. La généralisation de l'utilisation de l'ordinateur aurait une double conséquence, les jeunes utiliseraient de manière spontanée les technologies, ce qui transformerait leur façon d'apprendre. Cédric Fluckiger (2008) montre en effet que les collégiens et les étudiants ont une consommation très forte de certaines applications du numérique mais il note l'absence de porosité entre cette forte utilisation personnelle et une utilisation dans le cadre scolaire qui reste souvent très faible. Amadieu et Tricot constatent également une grande familiarité de la part des jeunes générations à utiliser les outils numériques mais ils affirment qu'il n'existe aucune recherche scientifique sérieuse qui démontrerait des changements dans les mécanismes d'apprentissage.

Ces deux auteurs relativisent ensuite les nombreux bénéfices que les enseignants semblent accorder au numérique.

- « Le numérique favoriserait la motivation ». Séduit par l'attractivité et l'interactivité des supports numériques, l'élève serait plus motivé à apprendre. Les deux chercheurs montrent que ces supports n'ont pas un effet systématiquement positif sur la motivation et que cette motivation dépend du contexte d'utilisation et du type de tâche qui est réalisée. Ils rappellent en outre que la motivation à utiliser une technologie ne garantit en rien les apprentissages.

- « Le numérique favoriserait les apprentissages grâce à son caractère ludique ». Les résultats de recherche dans ce domaine permettent difficilement de conclure ; l'importance d'un apprentissage actif semble surtout déterminante, quelle que soit la modalité d'enseignement, ainsi que le rôle central du scénario pédagogique (cohérence entre le dispositif d'apprentissage :

⁶ Marcel Crahay et al. (2010) montrent qu'il est difficile de différencier dans la littérature francophone et anglophone, les termes de conceptions, représentations, théories personnelles et théories implicites.

⁷ « La doxa est moins un système de thèses qu'un fond d'évidences trop évidentes pour être posées et trop anonymes pour avoir un auteur. Dans la mesure où elle enveloppe une grande part d'impensé et d'indiscuté, elle doit être distinguée de l'idéologie entendue comme le produit d'un travail d'explicitation et de systématisation » (Pinto cité par Fondeville, à paraître).

⁸ Dans leur ouvrage, Amadieu et Tricot utilisent la notion de « mythe ». Pour notre part, nous considérerons ici que la doxa est une déclinaison particulière du « mythe » entendu dans son sens élargi, en ce qu'elle relève à nos yeux d'une communauté plus restreinte (ainsi la « doxa socio-constructiviste » concerne la communauté des enseignants et formateurs, cependant que le « mythe du numérique » concerne une communauté bien plus vaste, sinon la société française tout entière) et que le mot est porteur d'une valeur négative (évoquer un phénomène en le désignant comme « doxa » revient à en signaler le caractère trompeur) ; elle comporte en outre un aspect normatif, puisqu'elle relève de la pensée dominante.

⁹ Nous présentons entre guillemets la doxa concernée, puis ce qui est censé justifier cette allégation (d'où l'emploi du conditionnel) et enfin les arguments scientifiques relatifs à cette affirmation.

objectif, tâches, progression, ressources, régulation, évaluation ; et le jeu : but, règles, opposition, régulation).

- « Le numérique favoriserait l'autonomie ». L'accès à des ressources illimitées, la possibilité de choisir son parcours et d'interagir avec les ressources ou les logiciels, le développement de formations ouvertes en ligne comme les MOOC renforcent l'idée que le numérique développerait l'autonomie de l'apprenant. Les deux chercheurs rappellent que devenir autonome dans ses apprentissages nécessite des compétences d'autorégulation importantes (motivation, compétences métacognitives, stratégies cognitives) et que les résultats de recherche dans le domaine des hypermédias et de l'apprentissage à distance montrent que les compétences d'autorégulation et d'autonomie sont souvent exigées comme prérequis plus qu'elles ne sont développées au travers de tels dispositifs de formation.
- « Le numérique favoriserait un apprentissage plus actif ». La capacité à interagir avec les contenus favoriserait l'engagement de l'élève et son activité. D'après les auteurs, il existerait une forte croyance sur la supériorité des dispositifs d'apprentissage supposés interactifs comparés à d'autres dispositifs. Là encore, les chercheurs apportent une réponse nuancée et concluent que l'interactivité avec les contenus peut s'avérer insuffisante pour permettre un apprentissage actif efficace car ce dernier dépend de la cohérence du scénario pédagogique proposé.
- « Le multimédia, les images dynamiques et les vidéos favoriseraient les apprentissages ». L'enseignant favoriserait la compréhension des élèves en présentant un contenu dynamique (comprendre le mécanisme du bras de levier, l'irruption d'un volcan...) sous la forme d'animations ou de vidéos plutôt que par une description orale ou écrite. Amadiou et Tricot montrent à nouveau qu'il n'y a pas d'effets automatiques sur les apprentissages. L'utilisation des animations et des vidéos peut s'avérer utile sur la présentation d'informations elles-mêmes dynamiques, pour faire étudier des connaissances procédurales et motrices, pour favoriser l'acquisition de savoir-faire à condition de sélectionner et de hiérarchiser les informations à animer et de segmenter les animations.
- « Le numérique permettrait d'adapter les enseignements aux élèves et de s'adapter aux besoins particuliers des apprenants ». La machine saurait, plus rapidement et plus efficacement que le maître, analyser les réponses des élèves et proposer des parcours d'apprentissage adaptés. Les espoirs suscités par l'apparition de l'intelligence artificielle appliquée à l'éducation dans les années 1980 se sont avérés décevants mais le développement actuel du « *big data* » en éducation (traitement de masse de données) fait surgir à nouveau le rêve d'un professeur qui, grâce aux nouvelles technologies, pourrait adapter son enseignement aux diverses formes d'intelligence. Le numérique pourrait également compenser des handicaps physiques ou sensoriels et des troubles de l'apprentissage. Les chercheurs considèrent que si les applications technologiques dédiées aux handicaps sont encourageantes, l'adaptation des enseignements reste à ce jour encore très sommaire. Le retour immédiat d'informations (*feedback*) aux élèves est intéressant mais il se limite pour l'instant aux réponses à des questions fermées.

À l'inverse, ces auteurs nuancent les effets négatifs prêtés au numérique

- « Le numérique serait un obstacle à la lecture ». Contrairement aux autres doxas, celle-ci est négative puisque le numérique est perçu, cette fois, comme un obstacle aux apprentissages. La lecture sur écran réduirait les capacités attentionnelles des jeunes du fait de la fatigue visuelle engendrée par l'écran, de la difficulté à s'y retrouver dans la masse d'informations et à résister aux nombreuses sollicitations qui détournent l'attention du lecteur. Les recherches citées par Amadiou et Tricot ainsi que celle de Rouet (2012) confirment que le numérique complexifie la compréhension mais loin de réduire les compétences nécessaires, cette lecture exige de nouvelles compétences en littérature numérique scolaire (Ferone, Richard-Principalli & Crinon, 2016).

Le processus décrit par Rayou (2014) ainsi que Lantheaume et Simonian (2012) semble être à l'œuvre. Des conceptions enseignantes marquées par de nombreuses doxas (le numérique

favorise les apprentissages parce qu'il est ludique, motivant et qu'il développe l'activité et l'autonomie des élèves) qui semblent contribuer à construire des normes intermédiaires (utiliser le numérique sauf pour les apprentissages fondamentaux car il constitue un obstacle).

3. Numérique et apprentissages : conceptions d'étudiants en formation des maîtres et normes d'usage

Est-ce que les nouvelles générations d'enseignants, très imprégnées de technologies, partagent ces mêmes conceptions et normes d'usage ?

Il existe peu de travaux récents sur les conceptions des futurs enseignants en matière de numérique. Pierre Dillenbourg et Patrick Jermann (2002) notaient que leur perception des technologies éducatives « reflétait souvent les discours simplificateurs que véhiculent les médias ». En 2011, Jacques Béziat établissait le même constat : « les étudiants qui entrent en formation aux métiers de l'enseignement n'ont qu'une représentation très partielle, très incomplète, voire tronquée, des difficultés, des leviers, des enjeux et des possibles pour une intégration des TICE en classe. Le discours social fait office de cadre interprétatif pour une intégration des TICE, même pour de futurs enseignants ».

Pour identifier les conceptions et les normes d'usage des étudiants en formation, nous avons interrogé des étudiants de l'ESPE de Créteil par le biais d'un questionnaire.

■ *Données et méthodologie d'analyse*

Le questionnaire comporte vingt-et-une questions et il est structuré en trois parties.

La première partie permet de recueillir des informations sur le répondant (son identité : année de formation, sexe et âge ; son équipement : ordinateur, portable, tablette, smartphone ; ses principales utilisations : réseaux sociaux, navigation Internet, bureautiques et les durées d'utilisation pour le loisir et le travail).

La seconde et principale partie a pour objectif d'identifier les conceptions des étudiants sur le numérique et les apprentissages. Les étudiants doivent répondre à six questions fermées (oui ou non) puis sont invités à commenter librement leurs réponses. Ces questions correspondent aux doxas énoncées par Amadieu et Tricot (2014) :

1. Le numérique change la façon d'enseigner,
2. Le numérique change la façon d'apprendre,
3. Le numérique favorise les apprentissages,
4. Apprendre avec le numérique aide les élèves les plus faibles,
5. Le numérique favorise l'apprentissage de la lecture,
6. Le numérique favorise l'apprentissage de l'écriture.

Dans une troisième et dernière partie (non exploitée ici), les étudiants devaient décrire leurs compétences et leurs besoins de formation.

615 étudiants ont répondu à ce questionnaire sur les 3100 étudiants de l'ESPE de Créteil qui se préparent à devenir enseignants du premier degré, soit un taux de réponse de 20%. Nous avons choisi d'envoyer le lien sur le questionnaire via les enseignants responsables de groupe. Ce choix méthodologique a eu une double conséquence : certains groupes d'étudiants n'ont pas reçu le questionnaire alors que d'autres au contraire ont été fortement encouragés à répondre par leurs formateurs. Les taux de réponse ont donc été très différents d'un groupe à l'autre. Les étudiants qui disposent déjà d'un master et qui n'ont pas à valider le master MEEF ont peu répondu au questionnaire (ils sont inscrits en diplôme universitaire, DU).

Tableau 1 - Taux de réponse selon l'année de formation

	Master 1	Master 2	DU	Total
Étudiants	786	1094	1220	3100
Nombre de réponses	173	322	120	615
Taux de réponse	22 %	29 %	10 %	20 %

Nous avons comptabilisé dans un premier temps les réponses aux questions fermées puis, pour les réponses ouvertes (les commentaires libres), nous avons procédé à une analyse thématique des contenus (Bardin, 1997). Certaines thématiques sont spécifiques aux questions posées (l'importance du geste graphique pour la question relative à l'écriture, la fatigue visuelle causée par l'écran pour l'apprentissage de la lecture), d'autres thématiques se retrouvent, quelle que soit la question posée. Elles sont relatives au contexte (s'adapter aux pratiques sociales et à celles des jeunes générations), à l'outil (apport du tableau numérique, de certains logiciels), au support (ressources illimitées, multimédias), aux élèves (sa motivation, son autonomie, son rapport au savoir) ou à l'enseignement (modalités d'enseignement, différenciation). Nous avons également noté si l'étudiant justifiait ses propos et la manière de le faire (réflexions situées ou générales, références aux disciplines scolaires, à l'expérience professionnelle ou personnelle, expression de sentiments).

■ Résultats

Dans un premier temps, nous présentons le profil et l'équipement des étudiants et dans un deuxième temps, nous nous intéressons aux conceptions dominantes¹⁰.

Ce sont principalement les étudiants de master 2 qui ont répondu à l'enquête, ils constituent la moitié du corpus. Ces étudiants ont été plus fortement invités à répondre par leurs formateurs et se sont sans doute sentis plus concernés par des questions relatives à un métier qu'ils exercent déjà¹¹.

Les femmes (86%) ont proportionnellement un peu plus répondu que les hommes (14%) (les effectifs de l'ESPE de Créteil en formation à l'enseignement du premier degré se répartissent entre 82% de femmes et 18% d'hommes). 84% des étudiants ont débuté leurs études sous l'ère du Web 2.0. On peut donc supposer que ce sont des étudiants déjà bien familiarisés avec les technologies.

Tableau 2 - Répartition des étudiants selon leur âge (N=615)

Moins de 25 ans	25 à 35 ans	Plus de 35 ans
264	250	101
43 %	41 %	16 %

Les étudiants de l'ESPE de Créteil interrogés sont tous équipés. Seuls cinq étudiants déclarent ne pas disposer de matériel informatique personnel, une seule étudiante ne dispose ni d'ordinateur ni de téléphone qui donne accès à l'Internet.

¹⁰ Les étudiants devaient d'abord répondre à une question fermée puis ils étaient invités à ajouter un commentaire. Les réponses à la question fermée sont présentées dans les tableaux, celles aux questions ouvertes font l'objet de l'analyse qui suit le tableau.

¹¹ Les étudiants en master MEEF, seconde année, ont la responsabilité d'une classe à mi-temps.

Tableau 3 - Équipement des étudiants (N=615)

Ordinateur portable	Tablette	Ordinateur fixe	Pas d'ordinateur	Smartphone
569	252	175	5	562
93 %	41 %	28 %	1 %	91 %

- *Le numérique change la façon d'enseigner*

De manière presque unanime, les étudiants en formation des maîtres considèrent que le numérique change la façon d'enseigner.

Tableau 4 - Réponses des étudiants à la question :
« Est-ce que le numérique change la façon d'enseigner ? » (N=615)

Oui	Non
562	53
91 %	9 %

449 étudiants (soit 73% des 615 étudiants) ont produit des commentaires sur cette question. Pour ces étudiants, ce que change le numérique dans la façon d'enseigner, c'est de pouvoir utiliser des ressources (47%) et des outils (22%) qui offrent de nouvelles possibilités d'enseigner (18%), plus modernes, plus motivantes (14%) car plus ludiques (12%) et interactives. C'est aussi la nécessité de répondre à de nouvelles obligations sociétales et de s'adapter à des enfants qui seraient à l'aise avec le numérique (12%). D'après les étudiants :

1. Les évolutions sociétales obligent le maître à changer son enseignement : « *Le numérique dépoussière notre manière d'enseigner et place l'enseignement dans notre siècle* » ; « *Le numérique change la façon d'enseigner car pour les PE il ne s'agit pas d'enseigner des compétences d'hier mais d'enseigner des compétences de demain celles qui sont nécessaires dans une société de plus en plus numérique* ».

2. Le caractère motivant et ludique du numérique transforme l'enseignement : « *Je pense que le numérique peut être un moyen de rendre notre enseignement plus attractif, plus interactif, plus ludique pour l'élève* » ; « *L'écran capte l'attention, c'est bien connu. Les TICE permettent donc de capter l'attention des jeunes et "de booster" leurs motivations* ».

3. Les nouveaux outils (53 références au tableau numérique) et l'apparition de nouveaux supports, « nombreux, accessibles, interactifs et multimédias » offrent de nouvelles possibilités pédagogiques : « *Le numérique permet une plus grande liberté pédagogique. Il transforme le statut de l'enseignant. Il rend plus facile la différenciation* » ; « *L'utilisation du numérique change la façon d'enseigner car selon moi, il permet à l'enseignant une approche pédagogique moins frontale face aux élèves* ».

4. Plusieurs étudiants évoquent un changement du rôle du maître : « *Le professeur n'est plus le détenteur exclusif du savoir* » ; « *L'enseignant est quelque part animateur* ».

- *Le numérique change la façon d'apprendre*

De manière très majoritaire également, les étudiants pensent que le numérique change la façon d'apprendre des élèves.

Tableau 5 - Réponses des étudiants à la question :
« Est-ce que le numérique change la façon d'apprendre ? » (N=615)

Oui	Non
525	90
85 %	15 %

339 étudiants (55%) ont produit un commentaire. Pour ces étudiants, le numérique change la façon d'apprendre parce qu'il offre de nouvelles modalités d'apprentissage, un accès à des ressources multimédias illimitées (23%), parce que le numérique motive les élèves (16%) notamment grâce à son caractère ludique (17%).

« Le numérique permet de prendre en compte le niveau de chacun et de ne pas être stigmatisé lorsque l'on fait une erreur et donc de progresser plus rapidement » ; « Désormais il y a les sites internet pour expliquer, au lieu des livres. Sur Internet on apprend au quotidien » ; « Le numérique pousse l'élève à être plus autonome, plus performant et plus réactif dans son apprentissage ».

- *Apprendre avec le numérique favorise les apprentissages*

Le numérique change la façon d'apprendre de manière positive puisqu'il favorise les apprentissages des élèves selon la très grande majorité des étudiants.

Tableau 6 - Réponses des étudiants à la question : « Est-ce que le numérique favorise les apprentissages ? » (N=610 ; 5 étudiants n'ont pas répondu à cette question)

Oui	Non
494	116
81 %	19 %

391 étudiants (64%) ont commenté cette question. Les arguments avancés par ces étudiants confirment ceux avancés précédemment, le numérique change les apprentissages de manière positive. Le numérique favorise les apprentissages parce que les outils et ressources disponibles permettent de rendre les apprentissages plus « explicites, concrets et ludiques ». Il favorise en outre « la mémorisation, la concentration et la participation des élèves ».

Le numérique donne l'accès à des outils et des ressources (37%) dont le caractère ludique (17%), interactif (7%) et multimédia (6%) favorise la motivation (16%) et l'autonomie des élèves (5%).

« En lecture la tablette peut remplacer le livre et l'enfant devient autonome dans son apprentissage » ; « Le numérique permet de toucher le plus d'intelligence (visuel, auditive...) et donc favorise l'apprentissage » ; « cela permet de fournir d'autres manières d'apprendre qui sortent l'élève du cadre papier crayon – c'est plus ludique ».

Un tiers des étudiants (30%) exprime cependant des réserves, mais celles-ci restent souvent générales (*Trop de numérique tue le numérique*), seuls 13% d'entre eux précisent leur pensée.

« Je ne pense pas que la technicité d'un moyen puisse remplacer la qualité d'une méthode. Un bon enseignement utilisant les outils numériques sera aussi efficace qu'un bon enseignement

papier crayon » ; « *Le numérique favorise certains apprentissages mais peut-être pas le plus important : savoir vivre ensemble, échanger, débattre* ».

- *Apprendre avec le numérique aide les élèves les plus faibles*

Majoritairement, les étudiants pensent que le numérique favorise aussi les apprentissages des élèves les plus fragiles. Contrairement aux autres questions, on note une différence de réponses selon l'année de formation, 54% des M1 ont répondu positivement à cette question alors qu'ils sont 70% en M2 et 81% en DU.

Tableau 7 - Réponses des étudiants à la question : « Est-ce que le numérique aide les élèves les plus faibles ? » (N=569 ; 46 étudiants n'ont pas répondu à cette question)

Oui	Non
383	186
67 %	33 %

395 étudiants (64%) ont posté un commentaire. Pour ces étudiants, le numérique favorise les apprentissages des élèves les plus faibles parce qu'il diversifie les modalités d'apprentissage en les rendant moins « traditionnelles » (17%), parce qu'il change le statut de l'erreur, qu'il est ludique (9%) et qu'il accroît la motivation des élèves (12%) mais surtout parce qu'il favorise la différenciation (20%).

« Les élèves les plus faibles n'aiment pas l'enseignement classique en général, il faut du changement et c'est ça qu'ils aiment en général » ; « Le numérique peut servir à créer une motivation plus forte chez des élèves en difficultés, à voir un élément de façon plus claire ou adaptée. L'apprentissage est en quelque sorte devenu implicite et plus simple ».

À l'inverse, une partie des étudiants (12% des commentaires) considère que le numérique risque d'accroître les difficultés (22% des étudiants émettent des commentaires partagés).

« Peut-être que dans un premier temps les élèves plus "faibles" vont s'intéresser à ce nouveau support. Cela va les motiver de travailler sur des tablettes ou TNI mais je ne pense pas qu'au long terme cela changera significativement leurs résultats scolaires » ; « Les élèves les plus faibles ont plus besoin d'un soutien humain que d'un support numérique. Le numérique demande de l'autonomie. Les élèves les plus faibles sont souvent également ceux qui manquent le plus d'autonomie ».

- *Le numérique favorise l'apprentissage de la lecture*

Les étudiants pensent majoritairement que le numérique ne favorise pas l'apprentissage de la lecture.

Tableau 8 - Réponses des étudiants à la question : « Est-ce que le numérique favorise l'apprentissage de la lecture ? » (N=563 ; 52 étudiants n'ont pas répondu à cette question)

Oui	Non
256	307
45 %	55 %

Ils sont un peu moins nombreux à avoir commenté cette rubrique (344 étudiants, 56%). Ces étudiants mettent en avant la flexibilité du support numérique (14%), ses caractéristiques multimédias (10%) et sa dimension ludique (8%) pour expliquer pourquoi le numérique favoriserait l'apprentissage de la lecture mais ils sont 19% à citer des freins à la lecture. 17% d'entre eux soulignent l'importance du livre (par rapport au numérique). Si la dimension personnelle est relativement peu présente dans les commentaires précédents, ils sont près de 5% des étudiants à évoquer un ressenti personnel, surtout pour déclarer leur attachement au livre.

Un support flexible, multimédia qui donne de nouvelles opportunités de lecture et qui favorise l'apprentissage notamment grâce à l'apport du son : « *Internet est un environnement écrit qui pousse l'élève à lire plus souvent* » ; « *On peut jouer un déroulé audio en même temps. Un peu comme un karaoké* ».

Ce qui peut développer des compétences de lecture approfondies : « *Je pense que cela favorise la lecture active et réfléchie. Devant un écran, il faut savoir repérer très rapidement l'information sur une page, cliquer sur un lien, revenir à une page d'accueil sans pour autant lire tous les caractères de la page web* ».

Mais les étudiants soulignent surtout les freins à la lecture liés aux problèmes de fatigue visuelle et de concentration engendrés par l'écran : « *Le numérique provoque une certaine excitation et curiosité qui donne envie d'apprendre, mais qui déconcentre, et qui fatigue les yeux, ce qui amène aussi à se déconcentrer et à être moins efficace dans la compréhension et la mémorisation* » ; « *Le fait de zapper en permanence sur les outils du web ne facilite pas à mon sens la concentration propice à une bonne lecture* ».

Sur la question de la lecture en particulier, les étudiants sont nombreux à évoquer des ressentis personnels et l'importance du livre : « *Pour moi rien ne vaut pour la lecture la méthode traditionnelle. Et surtout travailler sur des livres car le livre numérique pour moi n'a pas la même saveur qu'un bon vieux et vrai livre* » ; « *Rien de tel que de toucher du papier, de tourner des pages, d'annoter un texte* » ; « *On a toujours su très bien apprendre à lire sans le numérique. Et si l'on continue sur cette voie, bientôt plus personne ne lira de livres étant donné que très jeunes les élèves seront habitués à lire sur un ordinateur. C'est un scandale* ».

- *Le numérique favorise l'apprentissage de l'écriture*

De manière très majoritaire, les étudiants rejettent l'idée que le numérique favorise l'apprentissage de l'écriture.

Tableau 9 - Réponses des étudiants à la question « Est-ce que le numérique favorise l'apprentissage de l'écriture ? » (N=574 ; 41 étudiants n'ont pas répondu à cette question)

Oui	Non
159	415
28 %	72 %

351 étudiants (57%) ont commenté cette rubrique. La question de la graphie et du rôle de la main dans l'apprentissage de l'écriture est au centre de la grande majorité des commentaires.

Quelques étudiants pensent que le numérique est susceptible d'aider les élèves qui rencontrent des problèmes grapho-moteurs : « *Pour des enfants jeunes ne maîtrisant pas encore la graphie, il peut permettre de travailler d'autres domaines de l'écrit* ».

Mais ils sont beaucoup plus nombreux (162 étudiants, 46%) à penser que le numérique supprime le geste graphique, ce qui constitue, à leurs yeux, un frein important à l'apprentissage de l'écriture : « *Le geste graphique fait avec la main, le corps reste primordial* » ; « *On n'écrit pas avec le numérique, on tape sur une touche* » ; « *Regardez les jeunes qui ne savent plus écrire de phrases (complexes), qui ne savent plus écrire un mot en entier et qui ne savent plus écrire sans faire de fautes d'orthographe, qui utilisent des abréviations. Selon moi, le numérique "tue" l'écriture* ».

4. Discussion

■ *Numérique et construction de normes intermédiaires*

Les réponses des étudiants font apparaître un réel paradoxe. Ils sont 81% à considérer que le numérique favorise les apprentissages notamment ceux des plus fragiles (67%) alors qu'ils ne sont que 45% à penser que c'est le cas en lecture et 28% pour l'enseignement de l'écriture ; la maîtrise de la langue (lire-écrire) constitue pourtant l'objectif prioritaire de l'école primaire¹². Ces réponses apparemment contradictoires illustrent le mécanisme de construction de normes intermédiaires¹³ décrit par Lantheaume et Simonian (2012). Ces auteurs mettent en évidence que les enseignants en formation construisent un cadre de référence en prenant en compte de nouvelles normes : un discours sociétal et des prescriptions institutionnelles très favorables à l'intégration du numérique, tout en conservant des normes antécédentes : les valeurs du métier pour qui l'objet livre, le cahier et le crayon sont sacrés. Ce cadre peut ainsi associer des conceptions difficilement conciliables et empreintes de doxas.

■ *Des conceptions marquées par les doxas*

Les conceptions des enseignants stagiaires se révèlent homogènes et conformes au modèle décrit par Marc Daguzon et Roland Goigoux (2007) où l'élève est censé être actif, motivé et autonome. Sauf cas exceptionnel, les commentaires libres des étudiants ne sont jamais justifiés par des résultats de recherche, des exemples pris dans les disciplines scolaires ou par l'expérience personnelle et professionnelle. Les étudiants lient l'effet supposé du numérique à des doxas fréquentes chez les enseignants concernant l'élève acteur de son apprentissage et le rôle de la motivation.

« *L'enfant est au cœur de son apprentissage, il fera des lectures sans s'en rendre compte* » ; « *Le numérique donne la possibilité aux apprenants de sortir de la routine habituelle des leçons et d'avancer dans leur apprentissage avec joie* » ; « *Le numérique change également la façon d'enseigner, l'élève est acteur de son apprentissage* ».

Les doxas mises au jour par Amadiou et Tricot (2014) sont largement reprises à leur compte par les étudiants. Ces derniers considèrent en effet que la familiarité des élèves avec les technologies facilite leurs apprentissages, tout comme l'accès illimité aux supports numériques, considérés comme ludiques et interactifs. Plusieurs étudiants déclarent que le numérique développe l'autonomie des élèves (53 références), ils sont encore plus nombreux à penser que le numérique favorise l'individualisation des apprentissages et la différenciation (158 références, dont 78 sur la question des apprentissages des élèves les plus faibles). Or, nous avons vu précédemment que l'aisance des enfants avec les technologies était peu mobilisée dans les apprentissages scolaires, que les effets sur les apprentissages étaient d'abord liés à la pertinence et à la consistance du scénario et des objectifs pédagogiques et que les technologies de l'éducation n'étaient pas encore en mesure de proposer une individualisation et des aides pertinentes. Plusieurs étudiants considèrent même que le numérique constitue une méthode pédagogique en soi.

¹² « La maîtrise des langages, et notamment de la langue française, est la priorité. » (Cycle 2, p.4). « La maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3. » (Cycle 3, p.90). Programmes pour les Cycles 2 et 3.

¹³ Il s'agit certes ici de conceptions et non de règles d'action mais nous pensons à la suite de Fanny Boraita et Marcel Crahay (2013) que les croyances et les conceptions conditionnent l'agir des enseignants en situation.

« C'est une nouvelle méthode d'enseignement qui s'adapte à la nouvelle génération qui utilise de plus en plus les nouvelles technologies ».

■ Normes intermédiaires et effets sur les pratiques

Si on admet avec Fanny Boraita et Marcel Crahay (2013) que les conceptions conditionnent (en grande partie), l'agir enseignant, on peut craindre que ces conceptions ou ces normes intermédiaires puissent avoir deux effets sur les pratiques de ces jeunes enseignants, l'un n'excluant pas l'autre.

- Limiter l'usage du numérique aux disciplines jugées moins importantes

Les commentaires des étudiants montrent leur très grande réserve à utiliser le numérique pour les deux matières jugées fondamentales. Ils pourraient alors limiter l'usage du numérique à des activités considérées comme peu centrales pour les apprentissages : « *Oui [avoir recours au numérique] mais pour certaines matières seulement. L'enseignement moral et civique, questionner le monde, l'anglais... L'accès à des logiciels ou vidéos rend ces apprentissages plus explicites, concrets, ludiques et interactifs pour les élèves. Cependant, l'apprentissage du français ou des mathématiques se doit pour moi de rester assez "traditionnel" ».*

- S'abstenir d'étayer suffisamment les élèves dans les usages du numérique

Les étudiants considèrent en majorité que le numérique développe l'autonomie des élèves et que le multimédia favorise la compréhension des élèves. Ils pourraient dès lors être tentés de laisser les élèves seuls face à la machine et aux supports numériques, comme nous avons déjà pu l'observer chez des enseignants titulaires¹⁴, ce qui risquerait d'accroître encore les inégalités d'apprentissage (Ferone et al., 2016).

Conclusion

Nous nous sommes interrogé dans cet article sur les conceptions des futurs enseignants en formation, relatives au numérique et aux apprentissages afin d'identifier les normes susceptibles de guider leurs pratiques professionnelles. Pour répondre à cette question, nous avons interrogé des étudiants de l'ESPE de Créteil. L'analyse confirme les résultats de précédents travaux à la fois sur les conceptions des apprentissages et sur le numérique. Les réponses des étudiants font apparaître des conceptions homogènes fortement influencées par le discours social (Béziat, 2011) où les doxas apparaissent très présentes. Les commentaires libres témoignent de conceptions peu problématisées à la fois sur l'usage du numérique et sur l'apprentissage en général. Ils montrent ainsi une approche de la lecture et de l'écriture limitée à la seule acquisition de techniques ou de compétences de bas niveau (déchiffrage pour la lecture, écriture manuscrite pour l'écriture). Ces objectifs apparaissent loin de ceux qui sont attendus aujourd'hui en littérature scolaire (Bautier & Rayou, 2013). Les interactions entre lecture et écriture qui peuvent être favorisées par le numérique (Crinon, 2012) ne sont par exemple jamais évoquées. Pour la majorité des étudiants, la question de l'usage de l'Internet et de la recherche d'informations est également peu problématisée, soit la multitude d'informations développe de manière spontanée les apprentissages grâce au multimédia ainsi que l'autonomie de l'élève parce que le maître « n'est plus le seul dépositaire du savoir », soit au contraire, Internet est à proscrire car il constitue un obstacle à la lecture et à l'écriture. Très peu d'étudiants envisagent à la fois les obstacles à l'usage des supports numériques (Richard-Principalli, Ferone & Crinon, 2017) et l'opportunité de développer de nouvelles compétences pour le lecteur (Rouet, 2012).

¹⁴ « Faites comme si vous étiez tout seul devant l'ordinateur » (Remarque d'un enseignant à un élève, voir Ferone, Richard-Principalli & Crinon, 2016).

Cette analyse permet d'observer les conflits à l'œuvre entre des discours personnels et institutionnels très favorables au numérique, et des discours propres au métier beaucoup plus réticents. Elle permet également de constater que dans le processus de construction de normes intermédiaires, les doxas tiennent souvent lieu de pensée avec un fort risque d'accroître les inégalités scolaires (Rochex & Crinon, 2011). Il apparaît donc nécessaire de travailler ces conceptions de manière spécifique en formation (Boraita & Crahay, 2013 ; Vause, 2010). Les actions de formation qui favorisent la co-observation entre pairs, les débats et controverses sur les normes d'usage du numérique à partir de situations réelles d'enseignement semblent favorables à l'élaboration de conceptions plus robustes.

Références

- AMADIEU Franck & TRICOT André (2014), *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*, Paris, Retz.
- BARDIN Laurence (1997), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.
- BAUTIER Élisabeth & RAYOU Patrick (2013), « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, vol.7-2, p.29-46.
- BÉZIAT Jacques (2011), « Se former aux TICE. Discours et représentations », dans Georges-Louis Baron, Éric Bruillard & Vassilis Komis (dir.), *Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : analyse de pratiques et enjeux didactiques*, Athènes, New Technologies Éditions, p.109-123.
- BORAITA Fanny & CRAHAY Marcel (2013), « Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? », *Revue française de pédagogie*, n°183, p.99-158.
- CRINON Jacques (2012), « Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique », *Le français aujourd'hui*, vol.178, p.107-114.
- DAGUZON Marc & GOIGOUX Roland (2007), « L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique », *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, AREF 2007*, Strasbourg (France).
- DILLENBOURG Pierre & JERMANN Patrick (2002), « Internet au service de l'innovation », dans Roger Guir (dir.), *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles, De Boeck Université, p.179-196.
- FERONE Georges, RICHARD-PRINCIPALLI Patricia & CRINON Jacques (2016), « Les supports numériques pour enseigner, quels obstacles ? Littératie numérique scolaire et pratiques enseignantes », dans Marie-Françoise Morin, Denis Alamargot & Carolina Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture / Contributions about learning to read and write. Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école / International Symposium for Educational Literacy (SILE / ISEL) 2015*, Sherbrooke, Les Éditions de l'université de Sherbrooke, p.364-383, En ligne <http://savoirs.usherbrooke.ca>
- FLUCKIGER Cédric (2008), « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie*, vol.163, p.51-61.
- FONDEVILLE Bruno (à paraître), « Inégalités scolaires, circulation des savoirs et doxas pédagogiques dans le champ de l'enseignement primaire », *Revue Éducation et Formation*.
- LANTHEAUME Françoise & SIMONIAN Stéphane (2012), « La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol.3, n°45, p.17-38.
- PRAIRAT Eirick (2014), « L'approche par les normes professionnelles », *Recherche et formation*, vol.75, p.81-94.
- RICHARD-PRINCIPALLI Patricia, FERONE Georges & CRINON Jacques (2017), « Support numérique et écriture de textes de savoir à la fin de l'école primaire », *Revue de Recherches en Littératie Numérique Multimodale*, vol.5, En ligne <http://www.litmedmod.ca>
- RAYOU Patrick (2014), « Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation », *Travail réel des enseignants et formation*, Bruxelles, De Boeck, p.35-47.
- ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques (2011) (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ROUET Jean-François (2012), « Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage », *Le français aujourd'hui*, vol.178, p.55-64.

VAUSE Anne (2009), « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse », *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*, vol.66, p.4-28.

Des normes professionnelles auto-prescrites. Le cas de la mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique en Suisse romande

Corinne Marlot, Catherine Audrin & Ludovic Morge¹

Résumé

Cette recherche pose l'hypothèse d'une relation entre les difficultés de mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique en classe (pour les enseignants) et l'existence de normes auto-prescrites. Celles-ci seraient pour partie le résultat de la renormalisation par les acteurs des prescriptions primaires (les programmes) et secondaires (les discours des instances de formation). Dans cet article, nous rendons compte de la phase exploratoire de cette recherche liée à une enquête par questionnaire auprès d'enseignants du premier degré, débutants et expérimentés, en Suisse romande. Le traitement des données a été réalisé grâce à une analyse factorielle et une classification ascendante hiérarchique. Cette analyse quantitative a permis de mettre au jour l'existence de normes auto-prescrites relatives à la mise en place de la démarche d'enseignement scientifique à l'école ainsi que l'existence de catégories d'enseignants selon leur positionnement relatif vis-à-vis des principes pédagogiques et épistémologiques de cette démarche ; et de formuler des premières hypothèses concernant l'existence d'un clivage générationnel (expérimentés /non expérimenté) et/ou d'un clivage lié au niveau d'enseignement (élèves de 4 à 7 ans / élèves de 8 à 11 ans), permettant d'expliquer la variabilité interindividuelle.

1. Contexte général de la recherche

■ Problématique générale

L'activité des enseignants, dans ses différentes dimensions de transmission des savoirs et de régulation des interactions dans la classe, est sous-tendue et traversée par des normes et des croyances (Wanlin & Crahay, 2012). En effet, lorsqu'on amène les enseignants à justifier leurs choix pédagogiques (Delarue-Breton, Ferone & Kahn, à paraître), on assiste très souvent à la mobilisation de normes. Par exemple, dans le contexte de l'enseignement scientifique, des enseignants peuvent considérer que lors d'une démarche d'enseignement scientifique, « il faut faire élaborer le protocole par les élèves » ou encore « que tout doit venir des élèves et que le professeur doit rester en retrait ». Ces normes, qui jouent un rôle d'organisateur des pratiques (Bru, 2004), se constituent progressivement au cours de la vie professionnelle (Huberman, 1989) avec l'expérience, la formation, les échanges entre pairs et avec la hiérarchie. Une grande partie est construite en référence aux prescriptions primaires (les textes officiels, les plans d'étude) et aux prescriptions secondaires (les discours des centres de formation initiale et continue).

Dans notre recherche nous considérons que le canevas de la démarche d'enseignement scientifique en quatre étapes – tel que préconisé dans les plans d'étude romands (PER)² – peut être appréhendé comme une prescription primaire (Daguzon & Goigoux, 2007). La démarche préconisée vise ainsi à encadrer et modifier certains comportements relatifs à l'enseignement-apprentissage (des sciences) en contraignant administrativement et pédagogiquement l'action (Barrère, 2013). Ces comportements modifiés-attendus, portés par les prescriptions primaires pourraient prendre le rôle de normes professionnelles et conférer une vocation normative à la démarche d'enseignement scientifique en classe. Pour autant, comme chaque fois qu'on

¹ Corinne Marlot, professeure et Catherine Audrin, collaboratrice scientifique, Haute École Pédagogique, Vaud (Suisse) & Ludovic Morge, professeur, Université Clermont Auvergne.

² Plan d'études romand (PER). Sciences de la nature. Cycles 1 et 2 (Conférence Inter cantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin, 2012). Développement de la démarche d'enseignement scientifique : formulation de questions, d'hypothèses ; récolte et mise en forme des données ; analyse des données et élaboration d'un modèle explicatif ; communication.

observe une surprescription des buts et une sous-prescription des moyens, l'appropriation par les enseignants passe par une interprétation des principes directeurs portés par les programmes qui vise à réduire l'incertitude que génère la mise en œuvre de la prescription. C'est cette renormalisation par les acteurs (Lussi Borer & Muller, 2014 ; Paquay & Perrenoud, 2014) qui va donner lieu selon Frédéric Saujat (2010) à des obligations ou des règles de métier que se donnent les enseignants pour faire ce qu'on leur demande de faire. Ils vont ainsi s'auto-prescrire des manières de faire qui peuvent être considérées comme une représentation de l'action souhaitable au regard des différentes prescriptions institutionnelles et qui, en quelque sorte vont contribuer à redéfinir à leur avantage une situation plus ou moins difficile (Rayou, 2017). En effet, il faut savoir que le PER a été révisé et que l'injonction d'enseigner les sciences via la mise en œuvre d'une démarche scientifique date seulement de 2012. Pour ces raisons, nous parlerons volontiers de *normes auto-prescrites* (NAP), concernant ces formes de renormalisation de la prescription primaire. Dans cet article, nous sommes donc à la recherche de l'existence de ces NAP collectives, d'autant plus stables qu'elles tirent leur légitimité, d'une part, des prescriptions et, d'autre part, du fait qu'elles sont communément admises par les enseignants.

Du point de vue des prescriptions primaires, le PER tend à considérer la démarche d'enseignement scientifique à l'école comme le résultat de la transposition didactique de la démarche scientifique pratiquée par les chercheurs dans leurs laboratoires. C'est sans doute parce que ce qui fonde la nature de l'activité scientifique n'est peu ou pas perçu par les enseignants du premier degré et génère donc de l'incertitude, qu'il y a nécessité pour eux à renormaliser sous forme de NAP ces prescriptions primaires. L'arrière-plan épistémologique de référence concernant la démarche scientifique (en laboratoire) auquel, par le jeu de la transposition didactique, se réfère la démarche d'enseignement scientifique à l'école relève pour les didacticiens de la « Nature Of Science » (NOS). Ce concept selon Randy Bell (2008) permet de caractériser les modes de production de la connaissance scientifique par la mise en relation de manières de connaître (par exemple le rôle de l'arrière-plan théorique dans la prise en compte des données) avec un corps de connaissances (faits, théories, lois...) et un ensemble de méthodes (observer, mesurer, inférer, prédire, etc.). En accord avec ce que semblent prôner les prescripteurs, il nous apparaît que mettre en œuvre la démarche d'enseignement scientifique à l'école revient à acculturer les élèves à ce qui relève de l'épistémologie de la discipline scientifique. En conséquence du côté des programmes, mais aussi en accord avec une certaine demande sociale, il s'agit pour les enseignants de développer chez les élèves des manières de penser, parler, agir (Jaubert, Rebiere, & Pujo, 2010), en prise avec l'acquisition d'une culture scientifique. Pour autant, la définition de cette dernière reste le plus souvent relativement floue pour les enseignants du premier degré et peut donner lieu à l'expression chez ces derniers de certaines conceptions naïves de la science (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000 ; Calmettes, 2010, Pélissier & Venturini, 2012). Ainsi, pourrait-il y avoir un possible conflit entre NAP et norme scientifique (NOS) liée à la démarche scientifique telle que pratiquée par les chercheurs dans les laboratoires ?

Mais les choses se compliquent encore quand on analyse plus finement l'arrière-plan épistémologique du PER. Il s'avère qu'il existe un écart significatif entre ce que la recherche peut dire actuellement de l'enseignement de la NOS (Bell, 2008) et la prescription relative à la mise en œuvre de la démarche scientifique pour l'enseignement des sciences. Par exemple, dans le PER, la démarche d'enseignement peut apparaître comme linéaire, selon quatre étapes successives et ordonnées, alors que la pratique scientifique est faite d'aller-retour et de circularité entre ces différentes étapes. Par ailleurs, le plan d'étude accorde une grande importance à l'expérimentation, laissant croire que ce sont uniquement les résultats des expériences qui vont produire les connaissances scientifiques, alors que dans la pratique c'est l'articulation d'un cadre théorique pertinent avec des faits empiriques judicieusement sélectionnés qui donnera de l'intelligibilité aux résultats, pour, *in fine*, produire des savoirs par le raisonnement. On est ici typiquement en présence d'une tension entre discipline scolaire et discipline académique de référence. On assiste, d'une certaine manière à un double processus de renormalisation en cascade par rapport à la NOS, celui du prescripteur qui donne lieu à la démarche d'enseignement scientifique prescrite et celui des enseignants, qui donne lieu aux NAP. Ces dernières risquent alors d'engager une révision du curriculum à la baisse (Rayou, 2017), notamment par un effritement des caractéristiques de l'activité scientifique par la mise en

œuvre en classe d'une démarche scientifique qui tourne à vide. Les NAP fonctionneraient donc pour nous comme des vulgates (au sens de Rayou, 2017) en tant que forme d'édulcoration des résultats de la recherche (comme la survalorisation de l'émergence préalable des conceptions initiales chez les élèves) ; mais aussi – pour partie – comme des doxas en tant que propositions portées par l'opinion publique et dépourvues de scientificité (comme la représentation de l'activité du chercheur).

Cependant, le propos de cet article n'est pas d'étudier le processus de renormalisation de la prescription par les enseignants pour expliquer sa nécessité, ni de statuer sur la légitimité didactique ou épistémologique de la démarche d'enseignement prescrite. Étudier ces NAP, c'est avant tout pour nous – en tant que didacticiens – étudier l'origine possible de certaines des difficultés de l'enseignement-apprentissage scientifique au travers de la mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique. Ces difficultés – en tant que telles – ont été largement décrites dans la littérature (Keys & Kennedy, 1999 ; Morge, 2000 ; Lebeaume, 2000 ; Bisault & Berzin, 2009 ; Mathé, 2010 ; Jaubert, Rebière & Pujot, 2010 ; Calmettes, 2015 ; Calmettes et Matheron, 2015...). Les principales difficultés rencontrées par les enseignants ont été catégorisées dans un précédent travail (Marlot, 2016, p.207-219), à partir des résultats de la littérature³.

Ainsi, l'hypothèse qui fonde cette recherche est que l'existence de NAP, plus ou moins en rupture, voire en contradiction, avec cette épistémologie explicitée au travers du concept de NOS (du fait de la sous-prescription des moyens, du fait de la culture scientifique des enseignants et du fait du plan d'études lui-même), pourrait potentiellement créer des difficultés dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences, contribuant à véhiculer chez les élèves une conception naïve de l'activité scientifique (Cariou, 2013), selon une épistémologie empiriste.

Enfin, il importe de considérer que si ces NAP peuvent se transmettre sur le terrain, elles percolent également dans le cadre de la formation comme éléments partagés par la communauté des enseignants. En effet, la formation s'emploie à faire retravailler les normes de métier répandues parmi les praticiens et tente ainsi de les objectiver. Pour cette raison, la recherche s'intéressera aussi bien aux enseignants débutants qu'aux enseignants plus expérimentés et ce, dans les deux cycles de la scolarité primaire.

Si le but de cette recherche, dans son développement ultime, est de comprendre l'impact de ces normes auto-prescrites sur les difficultés de mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique, cet article rend compte de la toute première étape qui vise à répondre à la question de l'existence des normes auto-prescrites et de leur caractère plus ou moins partagé par les enseignants. En effet, cette existence possède encore le statut d'hypothèse, qu'il s'agit ici de mettre au travail.

■ ***Retour sur la construction de l'hypothèse relationnelle NAP-difficultés de mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique***

Au fondement de la construction de cette hypothèse relationnelle⁴, il y a l'idée que les NAP puissent leur légitimité dans un ancrage fort dans les prescriptions primaires et secondaires (Marlot & Morge, 2015), ce qui assure leur stabilité. En effet, et pour exemple, nous avons rencontré au cours de notre travail des enseignants qui considèrent qu'une démarche d'enseignement scientifique doit nécessairement comporter les étapes ordonnées décrites dans

³ Les principales difficultés concernent chacune des étapes de la démarche d'enseignement scientifique, avec notamment des difficultés à identifier *a priori* les obstacles épistémologiques et épistémiques de la notion en jeu, à interpréter les propositions des élèves au regard de leurs premiers modèles explicatifs, à gérer les hypothèses foisonnantes des élèves, à contrôler les variables didactiques dans la conception de documents experts, à éviter les passages en force lors d'une mise en concurrence d'un modèle explicatif quotidien avec le modèle à enseigner, à gérer les phases de conclusion et à faire participer les élèves à la validation ou à l'invalidation des hypothèses, à renoncer à certains habillages de situations qui éloignent les élèves des enjeux didactiques, à maintenir le niveau d'exigence relatif à la production de textes scientifiques explicatifs au lieu de chroniques narratives etc.

⁴ Cette hypothèse est qualifiée de « relationnelle » en référence aux travaux de Bautier et Goigoux (2004) qui établissent une relation entre certaines pratiques scolaires et les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves.

le PER. Cette NAP qui tire sa légitimité des prescriptions primaires, peut expliquer par exemple que certains enseignants ne reconnaissent pas les séquences de type PACS (Prévision, Argumentation, Confrontation, Synthèse) comme étant des démarches d'enseignement scientifique et ne les mettent donc pas en œuvre. Pourtant, certains types de démarche d'enseignement scientifique peuvent ne pas correspondre au format « standard » prescrit par le PER (Morge & Boilevin, 2007).

Aussi, avons-nous construit (et non identifié) de manière hypothétique un ensemble de NAP (Marlot & Morge, 2015) dans le but de créer les liens manquants entre des difficultés d'enseignement des sciences (via la mise œuvre de la démarche d'enseignement scientifique), telles qu'établies par la recherche, et les prescriptions primaires et secondaires. Nous avons, à ce jour, relevé dix difficultés parmi les plus représentées dans la littérature, qui pourraient être liées à des NAP, elles-mêmes liées à des prescriptions et à leur renormalisation par les enseignants. Ne pouvant pas expliciter l'ensemble de ces chaînes implicatives dans cet article, nous proposons d'explicitier l'exemple d'une de ces dix chaînes implicatives, dont l'ensemble représente l'hypothèse relationnelle « NAP- difficultés de mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique ».

Tableau 1 - Exemple d'une chaîne implicative : construction d'une NAP hypothétique par les chercheurs

Lors de séances d'enseignement, certains enseignants survalorisent les objectifs transversaux au détriment des objectifs disciplinaires qui peuvent quasiment disparaître. Parallèlement le PER (prescription primaire) indique que le domaine scientifique contribue « au développement de capacités transversales (collaboration, communication, stratégie d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive), à la formation générale (santé et bien-être, MITIC, vivre ensemble, interdépendance, projets personnels), à la langue de la scolarisation (pratique du débat [argumentation], pratique de l'analyse et du raisonnement, lecture et rédaction d'écrits scientifiques, usage d'une syntaxe et d'un lexique correct.). Mais la prescription ne précise pas que ceci pourrait se faire au détriment des objectifs disciplinaires. Les enseignants polyvalents du premier degré peuvent donc survaloriser cet objectif, tout en pouvant le justifier légitimement sur la base de ces mêmes prescriptions. C'est ce petit décalage (l'activité scientifique en classe contribue aux objectifs transversaux = prescription / la Démarche scientifique doit poursuivre des objectifs transversaux = Norme auto-prescrite) qui peut amener à une évanescence légitimée des savoirs disciplinaires dans le cadre de la démarche d'enseignement scientifique.

La lecture de cet exemple de chaîne implicative ne doit pas nous faire occulter qu'une difficulté peut être issue de plusieurs NAP ou bien qu'une même NAP peut, en s'appuyant sur plusieurs éléments sous-tendus dans les prescriptions, générer plusieurs types de difficultés.

À ce stade de l'article, les NAP ainsi que les liens entre NAP, prescriptions et difficultés sont encore hypothétiques alors que les difficultés et les prescriptions sont établies et connues. C'est pourquoi ce sont ces dix NAP ainsi construites qui seront soumises aux enseignants dans le cadre de notre enquête, dans le but de fonder leur existence et de faire évoluer leur statut d'hypothèse. Nous les présentons dans le tableau ci-dessous, associées aux difficultés (DIFF) qu'elles peuvent générer. Par difficulté nous entendons tout ce qui entrave directement ou indirectement l'apprentissage des concepts et méthodes scientifiques. Autrement dit, les difficultés auxquelles nous nous intéressons ne relèvent pas d'une mauvaise appropriation de ces concepts et méthodes scientifiques par les enseignants, mais de la création de NAP basée sur des prescriptions desquelles elles tirent leur légitimité. La démarche d'enseignement scientifique à l'école (en Suisse romande) sera notée DSE (démarche scientifique à l'école) dans la suite de la présentation, comme c'est le nom d'usage dans les prescriptions suisses.

Tableau 2 - Normes auto-prescrites hypothétiques et difficultés associées

NAP : La démarche scientifique à l'école (DSE) doit être déclenchée par une situation complexe qui amène les élèves à se questionner.
DIFF : Habillage forcé de la situation d'entrée qui peut éloigner les élèves des enjeux de savoir.
NAP : Mettre en œuvre la DSE consiste à parcourir dans l'ordre les différentes étapes, telles que décrites dans le plan d'étude.
DIFF : Il n'y a qu'une seule démarche d'apprentissage scientifique qui est proposée aux élèves à l'exclusion de toutes les autres.
NAP : Pour qu'il s'agisse d'une démarche scientifique, les élèves doivent élaborer un dispositif expérimental.
DIFF : La DSE se limite à la conception et réalisation par les élèves d'un protocole expérimental.
NAP : Dans la DSE, l'initiative doit être en grande partie laissée aux élèves.
DIFF : L'enseignant intervient le moins possible (au lieu d'intervenir autrement) et la séance peut lui échapper.
NAP : C'est l'expérience réalisée en classe qui permet de répondre à la question de départ.
DIFF : Il y a peu d'argumentation en classe, on attend de l'expérience qu'elle donne directement accès à la connaissance.
NAP : Dans une DSE, il faut commencer par faire émerger les représentations des élèves.
DIFF : La DSE se limite à l'émergence des représentations.
NAP : Les discussions et débats doivent se faire en petits groupes d'élèves.
DIFF : Risque de mise en place d'un débat d'opinion.
NAP : La DSE favorise l'apprentissage des élèves, bien mieux qu'un enseignement frontal.
DIFF : La pertinence de la DSE mise en œuvre n'est pas interrogée par l'enseignant qui lui confère automatiquement une valeur pédagogique supérieure à toute autre forme d'enseignement.
NAP : Dans les degrés primaires, la DSE doit viser des objectifs transversaux : langage, tri de collections, éducation à...
DIFF : Les activités de sciences en classe sont orientées vers des enjeux transversaux ou relevant d'autres disciplines que les sciences expérimentales.
NAP : Pour éveiller l'intérêt des élèves, la situation de départ doit être ancrée sur une situation quotidienne.
DIFF : Risque de rester au niveau des concepts et des questions du quotidien.

2. Méthodologie

Le but de ce programme de recherche est de contribuer à la vérification de l'hypothèse relationnelle qui met en lien difficultés d'enseignement des sciences via la mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique en classe et NAP. Cette vérification est planifiée sur plusieurs étapes :

- étape 1 : vérification de l'adhésion aux NAP par les enseignants (méthode quantitative par questionnaire);
- étape 2 : catégorisation d'enseignants selon le taux d'adhésion (méthode quantitative par analyse factorielle et cluster) ;

- étape 3 : vérification, pour chacune des classes (catégories), de l'existence de relations entre NAP et prescriptions primaires et secondaires (méthode qualitative par auto-confrontation croisée) ;
- étape 4 : vérification, pour chacune des classes, de l'existence de liens entre les NAP et difficultés de mise en œuvre de la DSE (méthode qualitative d'analyse didactique de séances vidéo, d'entretiens et/ou d'auto-confrontations simples et croisées).

Cet article vise dans un premier temps à répondre à la question de l'adhésion des enseignants aux NAP, donc à la question de leur existence. Dans l'affirmative, nous dégagerons des profils d'enseignants qui, en fonction de l'adhésion à certaines de ces NAP, pourraient présenter des difficultés sensiblement différentes dans la mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique. Ce sont donc uniquement des étapes 1 et 2 de cette recherche dont nous allons rendre compte, c'est-à-dire de la dimension quantitative et exploratoire de cette étude.

Le questionnaire d'adhésion aux dix NAP hypothétiques a été envoyé en version numérique à des enseignants suisses, leur demandant de se positionner sur une échelle à cinq niveaux allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Chaque item correspond à une norme auto-prescrite spécifique.

La validité du questionnaire a été testée par des entretiens auprès d'une dizaine d'enseignants pour affiner la formulation des items des NAP, ceci afin d'assurer une compréhension la moins équivoque possible lors de la passation à plus grande échelle. C'est sans doute cette relecture par les acteurs du terrain qui explique le fait que certaines formulations puissent apparaître assez floues ou non adéquates, comme « situation complexe » (NAP1), « dispositif expérimental » (NAP3), « expérience » (NAP5), ou relever de plusieurs idées comme « discussions et débats et travail en petit groupe » (NAP7). Ces formulations sont celles choisies par les enseignants en remplacement d'autres initialement proposées par les chercheurs et correspondent au lexique professionnel, retrouvé en partie dans les formulations du PER. Enfin, un test alpha de Cronbach a permis d'établir le degré de cohérence interne du questionnaire ($\alpha = 0.88$).

Tous les questionnaires ayant des données manquantes ont été supprimés, ce qui ramène l'échantillon traité à 146 participants suisses, dont 85 enseignants issus de la formation initiale (troisième et dernière année du Bachelor enseignement dans le premier degré), 61 enseignants issus de la formation continue (réalisée à la Haute École Pédagogique Vaud, HEP). Dans la mesure où tous les enseignants de la formation continue ont plus de cinq ans d'ancienneté dans le métier, nous nous autorisons à assimiler les deux catégories « formation initiale » et « formation continue » aux deux catégories « débutants » et « expérimentés ». Nous pouvons également considérer que l'ensemble des participants est soumis à la fois aux injonctions des prescriptions primaires (Plan d'Étude Romand) et des prescriptions secondaires (formation à la HEP).

Parmi les enseignants de la formation continue, la majorité exerce au niveau du primaire : 57 enseignants ont des élèves de 4 à 8 ans ; 76 enseignants ont des élèves de 8 à 11 ans ; 13 enseignants ont des élèves de 12 à 14 ans, ce qui correspond au collège en France.

Les profils 1-4 H⁵ (élèves de 4 à 8 ans) et 5-8 H (élèves de 8 à 11 ans) correspondent au premier degré (école primaire). Les profils 9-11 H (élèves de 12 à 14 ans) correspondent au secondaire I (collège pour la France) et à la fin de la scolarité obligatoire.

Pour cette première analyse exploratoire⁶, nous avons fait le choix de conserver cette population qui enseigne en profil 9-11 H et qui signe une spécialisation disciplinaire pour l'enseignant avec, en Suisse romande, une polyvalence toujours existante *a minima*.

⁵ La lettre H signifie « Harnos » en référence à l'harmonisation des différents plans d'étude entre les cantons de Suisse romande, en 2010.

⁶ Dans la mesure où il s'agit d'une étude exploratoire, il n'a pas été besoin, selon Tukey (1977), de construire un échantillon représentatif (des enseignants exerçant sur le canton de Vaud).

Au-delà de ces dix NAP, un ensemble de variables individuelles a été renseigné par les répondants. Pour les besoins de cette étude exploratoire, nous considérerons uniquement les variables suivantes : niveau d'enseignement actuel et ancienneté dans le métier. Afin de pouvoir se ménager la possibilité de recontacter certains enseignants pour les étapes ultérieures de la recherche, l'adresse e-mail a également été demandée.

Pour ce qui est de l'analyse de ces questionnaires, nous procéderons en deux phases : validation de l'existence de ces NAP et caractérisation de profils d'enseignants en appliquant une analyse de correspondance multiple (ACM) suivie d'une analyse en classes (classification ascendante hiérarchique, CAH). Ces analyses permettront de qualifier des profils d'individus réunissant les mêmes caractéristiques (taux d'adhésion et nature des items).

3. Résultats et analyses

■ Validation de l'existence des normes auto-prescrites

Le tableau qui suit présente les résultats relatifs à l'adhésion aux NAP des enseignants, formation initiale et continue confondues (soit débutants et expérimentés). Afin d'évaluer l'adhésion moyenne de nos participants aux NAP, nous avons effectué un test *t de Student* pour chaque NAP⁷. Les résultats montrent que pour toutes les NAP, les moyennes d'adhésion sont significativement supérieures à 3, suggérant ainsi que les participants adhèrent positivement à l'ensemble des NAP.

Tableau 3 - Adhésion des enseignants aux normes auto-prescrites hypothétiques (Résultat global F1 + FC)

Item	Moyenne d'adhésion	Écart type lié à la moyenne d'adhésion	Significativité
1	3.78378	1.121314	t = 9.5073, p-value < .001
2	3.87567	0.9211894	t = 12.929, p-value <.001
3	3.68852	1.056757	t = 8. 8139, p-value <.001
4	3.59239	0.9245567	t = 8. 6913, p-value <.001
5	3.87431	0.9437745	t = 12.532, p-value <.001
6	4.44505	0.7969228	t = 24.263, p-value <.001
7	3.43169	1.106664	t = 5.277, p-value <.001
8	4.11956	0.9506097	t = 15.976, p-value < .001
9	3.875	0.9976064	t = 11.898, p-value < .001
10	4.15217	0.8924061	t = 17.513, p-value <.001

Ce tableau nous montre que les trois plus forts taux d'adhésion correspondent aux items suivants :

- Q10. Pour éveiller l'intérêt des élèves, la situation doit être ancrée dans le quotidien.
- Q8. La DSE favorise l'apprentissage des élèves, bien mieux qu'un enseignement frontal.
- Q6. Il faut commencer par faire émerger toutes les conceptions initiales des élèves.

⁷ Le test *t de Student* nous permet d'évaluer dans quelle mesure les adhésions moyennes sont significativement différentes et supérieures à 3, ce qui correspond à un accord mitigé avec la norme auto-prescrite (modalité de réponse « assez d'accord »).

Selon l'hypothèse relationnelle entre norme et difficulté, on devrait alors observer chez les enseignants une manifestation plus importante des difficultés liées à ces trois NAP, c'est-à-dire : les enjeux de savoirs restent ancrés au niveau des questions du quotidien (Q10), la question du ratio temps passé / apprentissage n'est pas posée lors du choix de mettre en place une séquence fondée sur la mobilisation d'une démarche d'enseignement scientifique⁸ (Q8) et la démarche se limite à l'émergence des représentations (Q6). Toutefois, cette conjecture ne sera pas mise au travail dans le cadre de la présente recherche.

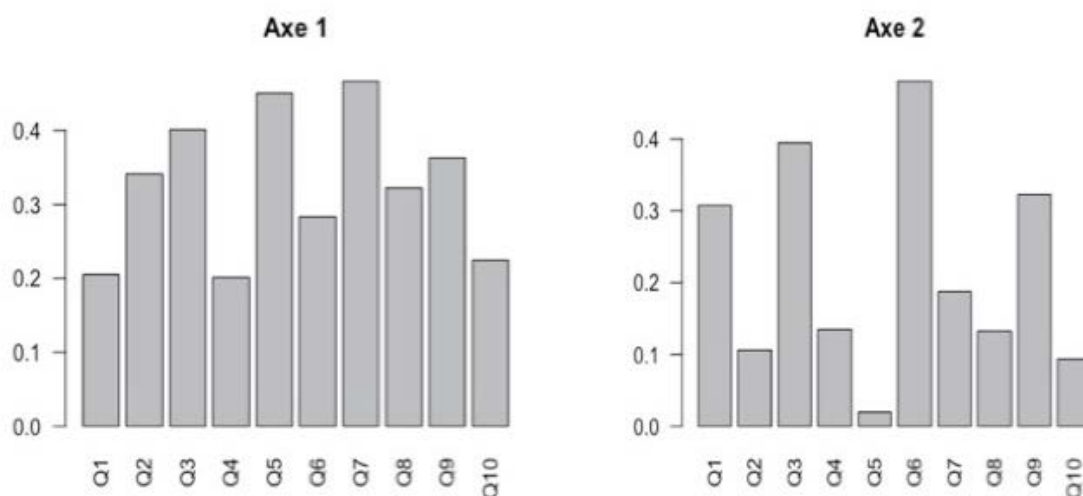
■ **Construction d'une typologie d'enseignants**

Ces premiers résultats, par leur variabilité relative d'une NAP à l'autre, nous ont engagés à pousser plus loin l'analyse en réalisant une analyse à correspondance multiple (ACM) sur les réponses de tous les participants au questionnaire. Cette analyse, dans une visée purement exploratoire, a pour but de définir des axes permettant ensuite de discriminer les individus et de définir des profils types, selon une analyse en Cluster.

● **Résultats de l'ACM**

L'objectif de l'ACM est de réduire le groupe de variables (c'est-à-dire dix NAP et deux variables individuelles) en un groupe plus petit de composantes permettant de mieux comprendre les résultats et les liens entre les variables. Ainsi, l'ACM extrait les informations initialement présentes pour construire des axes, qui sont une combinaison synthétique de toutes les informations initialement présentes. La définition des axes se fait en calculant l'importance de chaque variable pour l'axe en question. Dès lors, chaque variable contribue de manière plus ou moins importante à chaque axe de l'ACM. Toutes les NAP (de 1 à 10) sont utilisées pour l'ACM et sont ainsi pondérées dans la construction des axes. L'analyse des graphiques (valeurs propres), issus de la classification hiérarchique ascendante, nous a suggéré de garder deux axes⁹ que nous allons ensuite nommer en fonction des NAP les plus prépondérantes. Ainsi, le graphique suivant rend compte des liens entre les deux axes de l'ACM et les dix NAP. On voit que l'Axe 1 est lié aux NAP 2, 3, 5, 7 et 9 alors que l'Axe 2 est plutôt lié aux NAP 1, 3, 6 et 9.

Figure 1 - Corrélation des dix items selon les deux axes de l'ACM



⁸ En effet, la mise en œuvre d'une démarche scientifique – même si l'enseignant prend en charge certaines étapes – est forcément plus chronophage qu'un enseignement transmissif, voire expositif. Ces premières tendances semblent montrer que, pour autant, le temps passé lors de la DSE semble rarement mis en perspective des apprentissages effectifs réalisés par les élèves.

⁹ Axe 1 : valeur propre = 0.3259 ; inertie = 9.053. Axe 2 : valeur propre = 0.217 ; inertie = 6.054.

Ces associations de NAP pourraient laisser entrevoir – en termes de tendance – un certain rapport des enseignants à la démarche d'enseignement scientifique. C'est sur cette base que nous avons cherché à caractériser les deux axes.

Dans la mesure où la NAP Q3 recouvre la même valeur dans les deux axes (0,4), nous ne la prendrons pas en compte dans la caractérisation.

Pour l'axe 1, l'articulation entre les trois NAP (Q2 : effectuation par les élèves des étapes de la DSE dans l'ordre, Q5 : valorisation de l'expérience comme mode de production des connaissances et Q7 : importance des discussions en petit groupe) semble mettre en avant des principes épistémologiques auxquels adhèrent plus ou moins les enseignants : il existe une démarche d'enseignement scientifique qui doit être suivie en classe et dans laquelle l'expérimentation et le débat en groupe jouent un rôle important en tant que moyens de construction et de validation des savoirs scientifiques.

Si nous considérons relativement les valeurs des taux d'adhésion selon les deux axes, la NAP 9 (Q9) a, dans les deux cas, des valeurs sensiblement proches. De fait nous ne la retiendrons pas pour la caractérisation de l'axe 2.

Ainsi, pour ce dernier, la mise en relation des deux NAP retenues (Q1 et Q6) semble mettre en avant des enjeux didactiques majeurs de l'enseignement-apprentissage des sciences : permettre aux élèves de se questionner (Q1) en prenant en compte leurs conceptions initiales dans le cadre de situations qui favorisent le changement conceptuel chez l'élève (Q6).

Nous caractériserons donc ainsi chacun des deux axes en considérant maintenant l'adhésion à des NAP plutôt à caractère épistémologique ou plutôt à caractère didactique et/ou pédagogique¹⁰, selon les NAP les plus significatives qu'ils embarquent.

Axe 1 : NAP relatives aux principes épistémologiques de la DSE, c'est-à-dire à des fondements épistémologiques (démarches, modes de validation) qui doivent être suivis pour transmettre et utiliser ces principes pour construire des savoirs pouvant alors être qualifiés de scientifiques.

Axe 2 : NAP relatives aux principes pédagogiques et didactiques de la DSE, c'est-à-dire à une justification de la mise en œuvre de la démarche à partir d'objectifs d'apprentissage disciplinaires (faire évoluer les conceptions des élèves) ou transversaux (se questionner, c'est-à-dire formuler des questions à partir de situations complexes ou développer le langage).

- *Résultats de l'analyse en cluster (classification hiérarchique ascendante)*

Nous avons réalisé une analyse en classe sur la base des positionnements des individus sur les axes de l'ACM. Comme les individus proches sur des axes ont des patterns de réponses aux questions similaires, nous souhaitons repérer des catégories d'individus qui auraient des caractéristiques similaires.

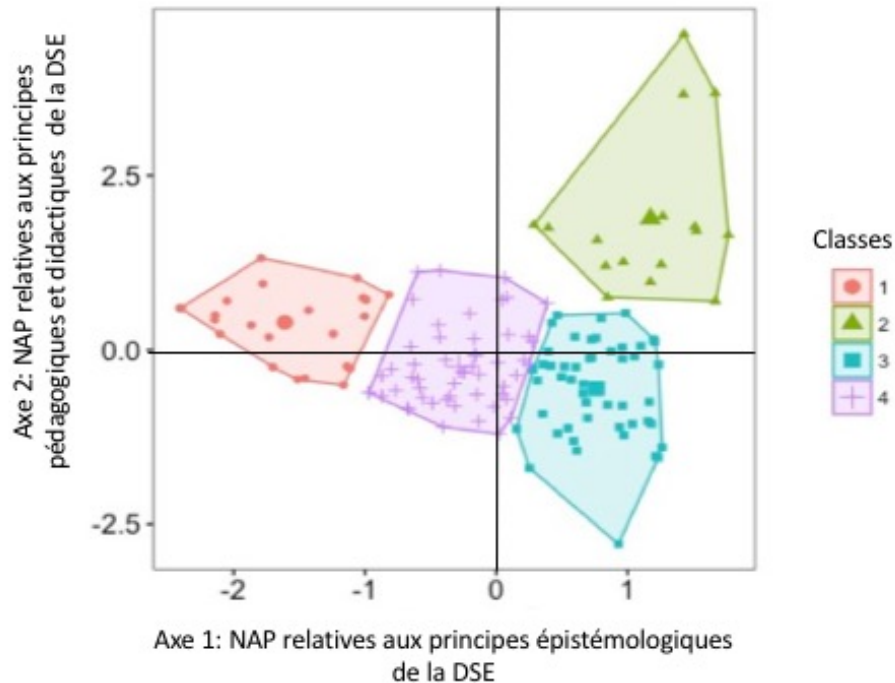
Afin de préparer les phases 3 et 4 de notre programme de recherche¹¹, nous avons donc réalisé une analyse en classes. Cette fois-ci, il s'agit de projeter les individus sur les deux axes en fonction de leur adhésion respective aux dix NAP. Le but est de chercher à savoir s'il est possible de repérer des catégories d'individus qui présenteraient des caractéristiques ou des profils communs. En effet, cette analyse en classes (cluster) repose sur l'idée que plus deux individus

¹⁰ Dans le cadre didactique interprétatif qui est le nôtre, la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011), nous ne séparons pas les aspects didactiques liés aux enjeux de savoir des aspects pédagogiques liés aux aspects de mise en scène de ces savoirs. C'est la mise au jour de la dialectique Contrat-Milieu qui rend compte dans nos analyses de cet entrelac pédagogique-didactique.

¹¹ Étape 3 : vérification, pour chacune des classes, de l'existence de relations entre NAP et prescriptions primaires et secondaires (méthode qualitative par auto-confrontation croisée). Étape 4 : vérification, pour chacune des classes, de l'existence de liens entre les NAP et difficultés de mise en œuvre de la DSE (méthode qualitative d'analyse didactique de séances vidéo, d'entretiens et/ou d'auto-confrontations simples et croisées).

sont proches sur le plan factoriel, plus ils partagent des caractéristiques communes (Costa et al., 2013). La figure suivante rend compte de la distribution des quatre classes sur les deux axes :

Figure 2 - Résultats de la classification hiérarchique ascendante (cluster)



La lecture de ce graphique nous conduit à dégager quatre classes d'enseignants qui, ensemble, vont nous permettre de formaliser certaines tendances dans les rapports qu'établissent les enseignants de notre échantillon à la démarche d'enseignement scientifique à l'école (DSE).

Cette classification nous paraît recevable dans la mesure où, comme le montre la figure 2, chaque classe est relativement homogène et, qu'entre elles, les quatre classes sont suffisamment distinctes.

L'analyse exploratoire en cluster s'est déroulée en trois étapes. Nous avons d'abord, pour chacune des classes, situé son positionnement sur les deux axes (figure 2).

Puis, pour chacune des quatre classes, nous avons sélectionné les dix individus barycentre, c'est-à-dire les dix individus dont les coordonnées sont les plus proches du barycentre de la classe à laquelle ils appartiennent.

Enfin, nous avons ensuite cherché les variables individuelles des individus barycentre de chacune des quatre classes, afin de voir, en première estimation ce qui pourrait distinguer ou caractériser chacune de ces classes. Nous avons choisi de considérer les deux variables individuelles suivantes : l'ancienneté relative (formation initiale ou formation continue) et le niveau d'enseignement car nous faisons l'hypothèse qu'elles sont susceptibles d'introduire une variation dans l'adhésion aux NAP.

Nous nous attacherons d'abord aux éléments les plus saillants.

- Les classes 3 et 4 regroupent plus d'individus ($50 + 53 = 103$ contre 42 pour les classes 1 et 2), soit 2 fois plus d'enseignants, ce qui semblerait montrer l'existence d'un groupe

important qui adhère aux NAP aussi bien à caractère épistémologique qu'aux NAP à caractère pédagogique et didactique.

- Mais globalement, il se dégage de la répartition des quatre classes sur les deux axes, une adhésion plus importante aux NAP à caractère épistémologique de la DSE et moins aux NAP à caractère pédagogique et didactique pour les enseignants de notre échantillon.
- Pour autant, la classe 2 – qui se distingue des trois autres – adhère aux deux catégories de NAP.
- Dans la mesure où les classes 1, 3 et 4 ont des degrés quasi identiques d'adhésion aux NAP à caractère pédagogique et didactique de la DSE et des degrés différents d'adhésion aux NAP à caractère épistémologique, on peut dire que l'adhésion aux NAP à caractère pédagogique et didactique est indépendante de l'adhésion aux NAP à caractère épistémologique de la démarche d'enseignement scientifique à l'école.

Nous avons ensuite tenté, à un grain plus fin, de caractériser les représentants de chacune de ces classes, du point de vue de leur ancienneté et de leur niveau d'enseignement, en nous intéressant aux dix individus barycentre pour chacune des classes. Les résultats sont donnés dans le tableau suivant.

Tableau 4 - Résultats de l'analyse en quatre classes

Classe	Nombre d'individus	AXE 1 - NAP relatives aux principes épistémologiques de la DSE	AXE 2 - NAP relatives aux principes pédagogiques et didactiques de la DES	Individus barycentre	Profil (Tendance)
1	26	-	+/-	FC (9/10) – P (7/10) M (3/10)	FC – P
2	16	++	+	FI (6/10) – P (2/10) M (4/10) – G (4/10)	FI – M/G
3	50	+	–	FI (7/10) – P (4/10) M (5/10) – G (1/10)	FI – M/P
4	53	+/-	+/-	FI (7/10) – P(4/10) M (6/10)	FI – M/P

Légende : nous proposons la correspondance entre le système suisse (1-4 → 9-11) et le système français (MS → 3^e), concernant la dénomination des niveaux de classe :

Profil (1-4) : P (petits) : MS / GS / CP / CE1

Profil (5-8) : M (moyens) : CE2 / CM1 / CM2 / 6^e

Profil (9-11) : G (grands) : 5^e / 4^e / 3^e

FI : formation initiale (débutants)

FC : formation continue (plus anciens dans le métier)

L'analyse de ce tableau s'est faite dans le souci de construire des éléments de comparaison entre les quatre classes, afin d'en repérer certaines caractéristiques. Nous nous sommes attachés aux variables individuelles suivantes : ancienneté dans le métier (FI/FC) et niveau d'enseignement (Petits, Moyens ou Grands).

Le groupe d'enseignants expérimentés qui enseigne dans les degrés plus élevés (FC : M/G) n'apparaît pas lorsque nous sélectionnons les dix individus barycentre. Nous sommes alors allés rechercher cette catégorie d'enseignant en prenant en compte la totalité des individus pour chacune des classes. Il s'avère que ce type d'enseignant se retrouve également réparti dans

chacune des quatre classes, selon un ratio de 1 pour 5 (classes 1, 3 et 4) et de 1 pour 4 (classe 2).

- Du point de vue des quatre classes, la prise en compte des deux variables individuelles (ancienneté et niveau d'enseignement) confirme la distinction entre les classes 1 et 2. Les enseignants expérimentés de la classe 1 qui enseignent dans les petits degrés semblent plutôt adhérer aux NAP à caractère pédagogique et didactique, ce qui laisserait à penser que ce qui caractérise l'activité scientifique dans les manières de penser, parler et agir (le rapport à l'expérimental et à la démarche) n'est pas considéré comme essentiel et ne serait donc pas vraiment enseigné dans les petits degrés. À l'inverse, la classe 2 concerne des enseignants débutants qui n'enseignent pas dans les petits niveaux, mais plutôt auprès d'élèves de 8 à 11 ans. Ces enseignants, s'ils semblent par leurs réponses, être encore plus en phase avec les aspects pédagogiques et didactiques de la démarche d'enseignement scientifique que ceux de la classe 1 (FC : P), ont également tendance à adhérer plus fortement aux NAP à caractère épistémologique de la démarche.
- On peut également observer une distinction importante entre les classes 2 (FI : M/G) et 3-4 (FI : P/M) concernant la mobilisation des NAP relatives aux principes pédagogiques et didactiques. Dans les trois cas, il s'agit d'enseignants débutants mais dans un cas (classes 3 et 4), le niveau d'enseignement est tiré vers les plus petits niveaux. Les enseignants de la classe 2 (niveau d'enseignement plus élevé) semblent plus concernés par les principes épistémologiques que les enseignants débutants exerçant dans les petits niveaux (classes 3 et 4). Ces derniers étant par ailleurs plus attachés aux principes épistémologiques de la démarche d'enseignement scientifique que les expérimentés pour ces mêmes petits degrés (classe 1). Ces résultats pourraient laisser penser que les jeunes enseignants qui enseignent dans les petits degrés sont plus enclins à adhérer aux NAP à caractère épistémologique que les expérimentés, peut-être dans un souci de conformité avec les représentations qu'ils se font des attendus des prescriptions primaires et secondaires.
- À niveau d'expérience identique, les enseignants des classes 3-4 (FI : P) adhèrent moins aux NAP qu'elles soient à caractère pédagogique/didactique ou épistémologique que les enseignants de la classe 2 (FI : M/G). Ce résultat pourrait révéler que le niveau d'enseignement détermine en partie l'adhésion aux NAP et que plus le niveau d'enseignement est élevé, plus les enseignants adhèrent à l'ensemble des NAP que nous avons identifiées.
- En revanche, les variables individuelles mobilisées ne permettent pas de distinguer les enseignants des classes 3 et 4 qui partagent un même profil : enseignants débutants et niveau d'enseignement (1-4 / 5-8) (Petits / Moyens). À quelques nuances près, les enseignants de la classe 4 semblent tout de même moins enclins à adhérer aux NAP relatives aux principes épistémologiques de la démarche d'enseignement scientifique. Des analyses plus poussées pourraient permettre d'identifier des caractéristiques autres que l'ancienneté et le niveau d'enseignement pour expliquer cette différence.

Ces observations, parce qu'elles décrivent des tendances générales ne sont à considérer qu'avec une grande précaution. Néanmoins, elles tendent à confirmer le fait que des profils d'enseignants se distinguent dans leur rapport à la mise en place de la démarche d'enseignement scientifique, au regard de ce qu'ils s'auto-prescrivent.

4. Discussion et perspectives

■ *Quelques considérations relatives aux Normes auto-prescrites*

Cette étude exploratoire et quantitative nous a permis de conclure à l'existence de NAP concernant la mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique en classe qui, tout au moins pour l'échantillon considéré en Suisse romande, semblent circuler dans le métier.

Ces dix NAP ont été mises en relation avec le plan d'étude romand (prescriptions primaires), afin de saisir les éléments sur lesquels pourraient s'appuyer les enseignants pour renormaliser les contenus des programmes et se représenter ainsi, ce qu'il est souhaitable de faire.

L'hypothèse fondatrice de ce travail, nous le rappelons, est que certaines des difficultés de mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique en classe seraient liées à la manière dont les enseignants renormalisent ces prescriptions primaires (et secondaires).

Dans notre approche compréhensive, peu nous importe que cette renormalisation soit plus ou moins en phase avec les attendus du prescripteur ou encore avec les soubassements épistémologiques de la démarche scientifique. Nous cherchons à la suite de Frega (2013) à rendre explicites les présupposés qui articulent les rapports de l'agent au monde (ici de l'enseignant à la mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique en classe) et en substance à rendre raison des difficultés de mise en œuvre de cette démarche.

Pour nous, les NAP s'avèrent être des objets intermédiaires qui témoignent du processus de renormalisation des prescriptions en « donnant à voir les critères à travers lesquels nous (ici les enseignants) formons et justifions nos croyances » (Frega, 2013).

C'est ce que montrent les résultats de la classification hiérarchique ascendante : même si un consensus peut s'établir sur l'existence de ces dix NAP pour l'échantillon enquêté, le repérage de quatre classes distinctes et différemment positionnées sur les deux axes semble signifier que tous les enseignants ne développent pas un rapport identique à la mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique. Certaines NAP sont plus fortement corrélées à d'autres pour certaines classes d'enseignants. Le groupe le moins attaché aux principes épistémologiques et didactiques (classe 1) est le groupe d'enseignants expérimentés ayant le plus petit niveau d'enseignement. Notons que les données ainsi recueillies ne permettent pas de savoir si cette prise de distance par rapport aux normes auto-prescrites est liée à l'expérience importante des enseignants qui auraient un regard plus critique vis-à-vis des prescriptions ou si elle est liée au petit niveau des élèves auxquels ils enseignent et pour lesquels d'autres objectifs sont prioritaires.

On ne peut donc pas en conséquence parler de normes professionnelles stables et généralisées relatives à la mise en œuvre de la démarche d'enseignement scientifique mais il s'agirait plutôt d'imaginer, à partir d'un réservoir commun, une diversité d'agencements possibles qui vont définir un rapport singulier à la mise en œuvre de cette démarche, plus ou moins partagé par un certain nombre d'individus, partageant des caractéristiques communes.

Nous sommes bien entendu conscients que les normes prescrites dans le métier d'enseignant n'ont pas toutes pour origine les prescriptions primaires et secondaires. En effet, les savoirs disciplinaires, les orientations pédagogiques et éducatives et les différents interlocuteurs de l'enseignant déterminent fortement les actions et donc les normes qui sont cristallisées dans ces actions (Filiettaz, 2006).

Mais pour autant, les normes auto-prescrites telles que nous les avons définies puisent leur légitimité dans les prescriptions. Si les NAP identifiées ici ne sont pas les seuls déterminants des difficultés de mises en œuvre, elles sont probablement parmi les plus légitimes et donc non questionnées par les enseignants.

De notre point de vue de didacticien, notre intention est maintenant de saisir l'influence de ces différents agencements de NAP liés à la renormalisation des prescriptions primaires et secondaires concernant la démarche d'enseignement scientifique, sur les choix didactiques des enseignants et les apprentissages des élèves.

Nous allons voir maintenant en quoi les résultats de cette étude quantitative vont contribuer à orienter la suite de notre travail.

■ Quelques considérations méthodologiques

Ces résultats renouvellent en partie et orientent de manière plus ciblée notre questionnement et sont donc déterminants pour la suite du programme de recherche (les phases 2 et 3). Ils justifient également la nécessité de reprendre et poursuivre les analyses de la phase 1 par la mobilisation de données et de variables complémentaires, comme l'intégration au corpus d'enseignants expérimentés n'ayant pas participé à la formation continue ou encore la projection d'autres variables individuelles comme le niveau d'étude et le cursus scientifique. Ce qui confirme, s'il en était besoin, l'intérêt de faire appel à une méthodologie quantitative en étude exploratoire.

De manière plus précise, cette analyse quantitative a permis de mettre au jour : l'existence de normes auto-prescrites relatives à la mise en place de la DSE avec un consensus fort autour de l'autonomie accordée aux élèves, de l'importance de l'émergence des conceptions des élèves et de l'ancrage de la situation de départ dans le quotidien ; l'existence de classes d'enseignants en fonction de leur positionnement vis-à-vis de certains principes pédagogiques/didactiques et épistémologiques de la DSE et des hypothèses concernant l'existence d'un clivage générationnel (expérimentés/non expérimenté) ou d'un clivage lié au niveau d'enseignement (Petits, Moyens, Grands) permettant d'expliquer la variabilité interindividuelle.

Conclusion

Pour autant, d'un point de vue plus spécifique, en ce qui concerne la possibilité de saisir l'expression des NAP, nous voyons que la seule analyse quantitative nous fait courir le risque de surinterprétation, tant les variables qui déterminent ces NAP sont multiples, interdépendantes et actives. Cet aspect nous confirme dans notre choix de faire appel à une méthodologie mixte qui, à partir du recours à un positionnement relatif des enseignants des différentes classes identifiées (analyse en cluster), va engager des analyses qualitatives à dimension compréhensive, qui vont pouvoir faire valoir toute l'importance des contextes grâce à des études de cas fondées sur l'approfondissement de singularités et non sur la généralisation par extension (Passeron & Revel, 2005). C'est à ce prix que l'objet de notre recherche, à savoir l'étude des relations entre normes auto-prescrites et difficultés de mise en œuvre de la DSE, pourra être saisi.

Références

- ABD-EL-KHALICK Fouad & LEDERMAN Norman-G. (2009), « Improving science teacher's conceptions of nature of science: a critical review of the literature », *International journal of science education*, vol.22, n°7, p.665-701.
- BARRÈRE Anne (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n°36(2), p.95-116, doi:10.3917/cdle.036.0095
- BELL Randy L. (2008), *Teaching the nature of science through process skills. Activities for grades 3-8*, New York, Alyn & Bacon/Longman.
- BAUTIER ÉLISABETH & GOIGOUX Roland (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148 (Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques), p.89-100.
- BISAULT Joël & BERZIN Christine (2009), « Analyse didactique de l'activité effective des élèves en sciences à l'école primaire », *Éducation et didactique*, vol.3, n°2, p.81-103.
- BRU Marc, ALTET Marguerite & BLANCHARD-LAVILLE Claudine (2004), « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n°148, p.75-87.
- COSTA SOARES Patricio, SANTOS CORREIA Nadine, CUNHA Pedro, COTTER Jorge & SOUSA Nuno (2013), « The use of multiple correspondence analysis to explore associations between categories of qualitative variables in healthy ageing », *Journal of Aging Research*, En ligne <http://dx.doi.org/10.1155/2013/302163>

CALMETTES Bernard (2010), « Analyse pragmatique de pratiques ordinaires, rapport pragmatique à l'enseigner », *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, n°2 | 2010, En ligne <http://journals.openedition.org/rdst/354>, doi : 10.4000/rdst.354

CALMETTES Bernard (2015), *Didactique des sciences et démarche d'investigation*, Paris, L'Harmattan.

CALMETTES Bernard & MATHERON Yves (2015), *Recherches en éducation*, n°21 (Les démarches d'investigation et leurs déclinaisons en mathématiques, physique, sciences de la vie et de la Terre), En ligne <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no21.pdf>

CARIOU Jean-Yves (2013), « De directives sentencieuses en formations minimalistes : persistance d'une épistémologie empiriste dans les textes, manuels et pratiques. Exemples dans l'enseignement en France et en Suisse », dans Nicole Verney-Carron, Jean-Pascal Alcantara, Hugues Galli, Martine Jacques & Laurence Maurel (dir.), *Les didactiques au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, p.121-134, En ligne <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01535195>

DELARUE Catherine, FERONE Georges & KHAN Sabine (à paraître), *Les doxas enseignantes, Recherche et Formation*.

DAGUZON Marc & GOIGOUX Roland (2007), « L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique », *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Actes du congrès, Strasbourg.

FILLIETAZ Laurent (2006), « Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales : les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde », dans Marie-Claire Guernier, Vivianne Durand-Guerrier & Jean-Pierre Sautot (éds.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétations didactiques des données langagières en contexte scolaire*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, p.221-248,

FLECK Ludwig (1935/2005), *Genèse et développement d'un fait scientifique*, Paris, Les Belles Lettres.

FOUCAULT Michel (1994), *Dits et Écrits, 1975-1979*, Tome 3, Paris, Gallimard.

FREGA Roberto (2013), *Les sources sociales de la normativité*, Paris, Vrin.

HUBERMAN Michael (1989), « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision », *Revue française de pédagogie*, n°86, p.5-16.

JAUBERT Martine, REBIÈRE Maryse & PUJO Julie (2010, juin), « Communautés discursives scolaires et formats d'interactions », communication présentée au *Colloque International Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Lyon (France).

KEYS Carolyn & KENNEDY Virginia (1999), « Understanding inquiry science teaching in context: a case study of an elementary teacher », *Journal of Science Teacher Education*, n°10, p.315-333.

LEBEAUME Joël (2000), *L'Éducation technologique. Histoires et méthodes*, Paris, ESF.

LUSSI BORER Valérie & MULLER Alain (2014), « Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement », *Activités*, vol.11, n°2, En ligne <https://doi.org/10.4000/activites.967>

MARLOT Corinne & MORGE Ludovic (2015), « Des normes professionnelles à caractère doxique aux difficultés de mise en œuvre de séquences d'investigation en classes de sciences : comprendre les déterminations de l'action », *Recherches en éducation*, n°21 (Les démarches d'investigation et leurs déclinaisons en mathématiques, physique, sciences de la vie et de la Terre), p.123-137, En ligne <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no21.pdf>

MARLOT Corinne (2016), « Difficultés à apprendre, difficultés à enseigner les sciences », dans Corinne Marlot & Ludovic Morge (dir.), *L'investigation scientifique et technologique : comprendre les difficultés de mise en œuvre pour mieux les réduire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

MARLOT Corinne & MORGE Ludovic (2016), *L'investigation scientifique et technologique : comprendre les difficultés de mise en œuvre pour mieux les réduire*, Presses Universitaires de Rennes.

MATHÉ Stéphanie (2010), La « démarche d'investigation » dans les collèges français : élaboration d'un dispositif de formation et étude de l'appropriation de cette méthode d'enseignement par les enseignants, Thèse, Université Paris Diderot-Paris 7.

MORGE Ludovic (2000), « Former les enseignants à interagir avec les élèves en classe de sciences », *Recherche & Formation*, n°34 (Innovation et réseaux sociaux), p.101-112.

MORGE Ludovic & BOILEVIN Jean-Marie (2007), *Séquences d'investigation en physique-chimie au collège et au lycée*, Clermont-Ferrand, SCEREN, p.167.

PAQUAY Léopold & PERRENOUD Philippe (2014), « Quelle référence au travail ? », dans Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Julie Desjardins & Richard Étienne (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?*, Bruxelles, De Boeck.

PASSERON Jean Claude & REVEL Jacques (2005), « Penser par cas. Raisonner à partir de singularités », dans Jean-Claude Passeron & Jacques Revel (éds), *Penser par cas*, Paris, Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, p.9-44.

PÉLISSIER Lionel & VENTURINI Patrice (2012), « Qu'attendre de la démarche d'investigation en matière de transmission de savoirs épistémologiques ? », dans Bernard Calmettes (dir.), *Didactique des sciences et démarche d'investigation*, Paris, L'Harmattan, p.127-150.

RAYOU Patrick (2017), « S'améliorer pour améliorer l'école des réseaux et des savoirs. Sur l'ouvrage d'Anthony S. Bryck, *Accelerating how we learn to improve* », *Éducation & didactique*, vol.11, n°2, p.39-43.

RIA Luc (2004), « Expériences typiques des enseignants débutants », *Éducation physique et sportive*, n°305, p.67-70.

SAUJAT Frédéric (2010), *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*, Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches (non publiée), Université de Provence.

SENSEVY Gérard (2011), *Le sens du savoir*, Bruxelles, De Boeck.

TUKEY John Wilder (1977), *Exploratory Data Analysis*, Reading, Addison-Wesley.

VAN ZANTEN Agnès (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses universitaires de France.

WANLIN Philippe & CRAHAY Marcel (2012), « La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de littérature », *Éducation & didactique*, vol.6, n°1, p.9-46.

Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire

Sabrina Moisan & Frédéric Saussez¹

Résumé

Les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire sont reconnues comme présentant certaines caractéristiques communes : prédominance de l'enseignement magistral, centration sur les contenus historiques plutôt que sur les compétences, par exemple. Cet article s'arrête sur ce constat et cherche à lui donner sens en analysant les pratiques de cinq enseignants sur le plan didactique et sur le plan de normes organisant leur travail. La question de la norme prend ainsi plusieurs figures dans cette recherche. De fait, l'observation des pratiques permet de cerner les normes disciplinaires façonnant le travail de ces enseignants d'histoire, de même que la manière dont les prescriptions officielles sont reçues, intégrées et transformées par ceux-ci alors qu'ils cherchent à se construire un « milieu d'action » viable. Les résultats montrent que ces enseignants possèdent une culture disciplinaire propre, marquée par une centration sur l'organisation et la transmission des savoirs historiques et s'exprimant dans la construction de ce que nous nommons le « cahier d'apprentissage fait maison ».

L'histoire scolaire véhicule une série de normes à la fois pédagogiques et sociales qui peuvent s'opposer en fonction, notamment, des finalités oscillant entre les pôles identitaire et critique. Dans une perspective normative, la visée identitaire cherche à créer du commun, à déterminer ce qu'est le « nous » et ce qu'il convient de retenir du passé, afin de s'orienter dans un système déjà-là, qu'il convient de connaître. De son côté, la visée critique cherche plutôt à permettre à l'individu de se détacher de son héritage, afin de l'observer avec distance, de manière à en voir les failles et éventuellement à les transformer. Ces finalités en tension sont exprimées dans les programmes d'études, les pratiques et les objectifs des enseignants autant que dans les attentes sociales envers l'enseignement de l'histoire. Théoriquement, elles pourraient mener à des pratiques enseignantes allant de la transmission univoque du savoir à des approches critiques visant la déconstruction des récits sur l'histoire et l'émancipation de l'élève. Ainsi, ces finalités structurent l'arrière-plan d'un espace de pratiques d'enseignement possibles au regard des intérêts et valorisations de différents groupes sociaux.

Malgré cette possible diversité de pratiques, et sans égard aux contextes ou aux époques, nombreuses sont les études rapportant des régularités dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. Elles seraient magistrocentrées et véhiculeraient des savoirs historiques conçus comme étant objectifs (Bouhon, 2010 ; Boutonnet, 2015 ; Demers, 2011 ; Moisan, 2010 ; Van Sledright, 1996 ; Yeager & Van Hoover, 2007). Ces recherches appuient l'idée que les enseignants d'histoire constituent un groupe social partageant une culture commune de la discipline scolaire ayant ses propres normes, indépendamment des programmes mis en place par l'État (Audigier, 1995 ; Wineburg, 2001). Cette stabilité des pratiques, parfois interprétée comme une forme de résistance (Perrenoud, 1999), se trouve ponctuellement déséquilibrée lorsque survient une réforme des programmes d'études, comme ce fut le cas au Québec dans les années 2000. Deux décennies plus tard, comment les enseignants d'histoire au secondaire se sont-ils adaptés aux prescriptions structurant les programmes mis en place dans le cadre du Renouveau Pédagogique au Québec ? Telle est en quelque sorte la question générale orientant cette recherche.

¹ Sabrina Moisan, professeure de didactique de l'histoire, Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS), Université de Sherbrooke (Canada). Frédéric Saussez, professeur en fondement de l'éducation, Groupe Vygotski/analyse de l'activité, Université de Sherbrooke.

En effet, les enseignants sont des acteurs, qui interprètent les prescriptions à la lumière de ce qu'ils croient être juste et bon. Comme le précisent Stéphanie Demers et Marc-André Éthier (2013, p.96), les enseignants ne sont pas des « exécutants passifs ou des dupes culturels, mais des acteurs sociaux réflexifs, devant négocier un espace d'action entre les cadres subjectifs et singuliers qui animent leur pratique et la structure normative qui habilite et balise cette action ». Face à de nouvelles prescriptions, entendues comme « des injonctions de faire émises par une autorité » (Daniellou, 2002), les enseignants s'engagent dans un travail de construction de sens (Spillane, 2005). Ce processus d'interprétation de nouvelles normes d'action valorisées par les concepteurs des politiques et programmes d'enseignement se ferait à l'aune non seulement de leurs valeurs, des finalités qu'ils associent à l'enseignement (Ball & Lacey, 1995) de l'histoire, mais surtout en référence aux us et coutumes relatifs à la façon de faire la classe et d'organiser l'apprentissage de la matière par les élèves. (Mc Laughlin & Talbert, 1993 ; Lautier, 1997, 2006 ; Saussez, 2012). Ce texte vise ainsi deux objectifs : 1) tenter de voir où et comment les prescriptions officielles influent sur le quoi, le comment et le pourquoi enseigner l'histoire au secondaire au Québec ; 2) documenter l'expression de normes propres à la culture disciplinaire des enseignants d'histoire, organisant les milieux d'action qu'ils se construisent pour faire la classe, marquant des formes de régularités dans les pratiques quotidiennes. Ces régularités incarneraient des normes reconnues par les enseignants pour faire ce qu'il leur est demandé de faire. Ces observations nous permettront, d'une part, de dégager les pressions qu'exercent les prescriptions officielles sur l'organisation du travail des enseignants, et d'autre part, de formuler des hypothèses sur d'autres normes que les enseignants convoquent et mettent au travail pour se construire un milieu d'action viable (Schwartz, 2007 ; Schwartz & Durrive, 2009) pour enseigner et faire apprendre un objet propre à l'histoire.

1. Instances normatives et enseignement de l'histoire

Nous adoptons la définition qu'offre Eirick Prairat (2012, p.35) de la norme. Il s'agit « d'une recommandation ou une obligation à faire ou à ne pas faire » dans des conditions données dont la fonction est de modifier, éliminer, renforcer certaines pratiques. Sous cet angle, la prescription s'inscrit bien dans le registre de la normativité. Elle exprime bien une injonction à adopter une conduite dans des conditions données formulée par un acteur collectif. D'un point de vue opératoire, la norme constitue un moyen d'opérer un tri, d'établir un mode d'action dans des conditions tout à la fois données et changeantes. La norme est aussi partagée par une « pluralité humaine » (p.38). Elle comporte donc trois dimensions : contraignante (elle contraint les possibilités d'action dans une situation donnée), opératoire (elle fixe un usage qui fait que la pratique exhibe une régularité) et collective (elle est reconnue par un groupe social ou plusieurs groupes sociaux et légitime à leurs yeux). La norme s'observe notamment dans les régularités exhibées par l'action individuelle et collective.

Les pratiques d'enseignement se déploient dans un rapport complexe à une pluralité de mondes sociaux. La dimension collective de la norme soulève de nombreux problèmes en lien avec l'identification du ou des collectifs actifs dans la reconnaissance, l'adaptation ou le rejet d'une norme lorsque l'enseignant se constitue un milieu d'action viable. Par exemple, les normes organisant l'enseignement de l'histoire partagées par les autorités et inscrites dans les programmes d'études peuvent être reconnues comme légitimes ou discréditées par les enseignants en fonction de leur appartenance à une sous-culture disciplinaire spécifique. Il s'agit d'un défi que nous souhaitons relever, du moins partiellement, dans cette recherche.

Nous posons comme prémisse que les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire au Québec se déploient dans un champ de forces sociales au moins en référence à ce que nous nommons cinq instances normatives : politique, scientifique, disciplinaire, évaluatif et social. La notion de champ réfère ici, de façon très schématique, à l'idée de Kurt Lewin (1951)² de champ de forces sociales déterminant les conduites possibles et impossibles pour un individu. C'est bien l'aspect normatif qui est en jeu dans une telle vision. En effet, comme le souligne Prairat (2012),

² LEWIN Kurt (1951), *Field Theory in Social Sciences*, New York, Harper & Brothers.

la fonction de la norme est de circonscrire l'espace des conduites possibles dans une situation donnée. Dans ce texte, ces différentes instances sont en quelque sorte une réification de différentes sources de normativité en jeu dans le travail enseignant en mesure de donner une forme particulière et pourtant assez régulière aux pratiques d'enseignement de l'histoire. Ici encore, l'idée de totalité dynamique du champ chez Lewin, nous conduit à prendre en considération qu'une conduite spécifique à un moment t dans un espace social x est la résultante de différentes forces sociales. Dit autrement, les enseignants sont plongés dans un champ de forces sociales mettant en jeu différentes normes cherchant à organiser leurs conduites. Celles-ci sont la résultante de compromis opératoires (Schwartz, 2007) opérés entre ces différentes sources de normativité concrétisant les intérêts et valorisation de différents groupes sociaux.

L'instance politique, incarnée par un nouveau régime pédagogique, opère principalement par le truchement de nouvelles prescriptions organisant l'enseignement de l'histoire au Québec depuis 1997 ainsi que par le programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (MEQ, 2004), plus spécifiquement. L'instance scientifique comprend les références savantes issues, par exemple, des productions historiennes et des écrits en didactique de l'histoire. Pour le cas québécois, cette instance influe à la fois sur l'instance politique (dans les programmes, théories pédagogiques et didactiques valorisées) et sur l'instance disciplinaire (les sous-cultures disciplinaires propres à l'enseignement de l'histoire). L'instance disciplinaire est à la source de normativité pédagogico-didactique liée aux sous-cultures spécifiques à la discipline scolaire dont les contours sont difficilement cernables. Elle serait marquée notamment par l'attachement à une image de la discipline scientifique de référence, en l'occurrence la science historique, et à certaines de ses traditions (Saussez, 2012). De façon plus spécifique, les sous-cultures disciplinaires se caractérisent par différents paradigmes disciplinaires et pédagogiques (Ball, 1987) valorisant des actions attendues en classe d'histoire, de la part des élèves et de la personne enseignante. Cette instance recommande donc des conduites spécifiques quant à la façon d'enseigner et d'apprendre la discipline scolaire. Les études sont nombreuses à avoir mis en visibilité des normes d'action pédagogico-didactique propre à une sous-culture disciplinaire dominante au sein du groupe social formé des enseignants d'histoire au Québec en référence notamment à une organisation de l'enseignement autour de l'histoire récit (Boutonnet, 2015 ; Demers, 2011 ; Demers & Éthier, 2013 ; Moisan, 2010).

Constituant probablement une instance spécifique au regard des instances politique et scientifique, l'instance évaluative opère par une standardisation des formes de l'évaluation des apprentissages aux fins de sanction ministérielle. Enfin, l'instance sociétale réfère à l'inscription des individus dans l'histoire vivante de leur société d'appartenance. Il serait à la source d'une normativité sociale incarnée dans des manières de mettre en récit l'histoire du monde social dont la personne est l'héritière. Ce champ est aussi maillé au politique et influencerait notamment dans le choix des contenus historiques prescrits.

Cette catégorisation a pour seule fonction de nous aider à problématiser d'abord et à conceptualiser ensuite les différentes sources de normativité structurant le champ de forces sociales dans lequel les enseignants doivent se construire un milieu d'action et à questionner ainsi la dimension collective des normes que les enseignants semblent mobiliser pour faire la classe. Nous esquissons sommairement ci-dessous le type d'action que ces instances peuvent exercer sur les pratiques d'enseignement de l'histoire.

2. L'enseignement de l'histoire au regard de cinq champs normatifs

Nous présentons ici les principales normes mises en jeu dans le programme d'études (instance politique), et l'évaluation administrée dans les épreuves ministérielles, ainsi que quelques évolutions marquant les instances scientifique, sociale et disciplinaire, afin de baliser une analyse des reconfigurations qu'elles connaissent dans le travail des enseignants d'histoire.

■ **Instances politique et scientifique.**
Programmes d'histoire : compétences et démarches

Engagée depuis la moitié des années 1990, la réflexion sur le système d'éducation québécois a mené à la refonte complète des programmes d'études du primaire et du secondaire dans les années 2000. Cette réforme introduisait d'importants changements épistémologiques et pédagogico-didactiques dans l'enseignement de l'histoire au secondaire. Elle a fait l'objet d'un débat public virulent. Ces nouveaux programmes ont provoqué une réaction très vive chez plusieurs enseignants, qui ont eu beaucoup de difficultés à saisir ce qui était attendu d'eux (Moisan, 2010). Ils n'étaient toutefois pas les seuls à décrier les nouveaux programmes. Les parents d'élèves, entre autres, déploraient de ne pouvoir déchiffrer les bulletins de leurs enfants, qui affichaient dorénavant des lettres pour des compétences. La pression sociale a eu raison d'une évaluation strictement par compétence et la logique interne des programmes élaborés dans les années 2000 a ainsi été altérée par l'introduction d'une progression des apprentissages listant les savoirs à enseigner de manière obligatoire (MELS, 2011) et d'un bulletin chiffré. Dans ce qui suit, nous nous limiterons à la présentation d'un chapitre spécifique du programme qui est l'objet de la recherche initiale.

Il importe de souligner que les programmes d'histoire passaient, dans le cadre de cette réforme, d'une formule où le savoir à enseigner était prescrit en détail – ce qui s'agençait bien à un enseignement magistral, à une approche mettant le développement de la pensée historienne à l'avant-plan et invitant les enseignants à un enseignement par compétences disciplinaires. Ces compétences inspirées des pratiques savantes de l'historien consistent en :

- 1) une problématisation des savoirs historiques et de la société présente (formuler des questions historiennes) ;
- 2) une investigation méthodique menant à la construction d'une interprétation véridique du passé ;
- 3) la formation citoyenne des élèves en les invitant à réfléchir aux droits, aux valeurs, aux principes et aux fondements des sociétés d'hier et d'aujourd'hui.

Enfin, avant de fournir un exemple du programme d'histoire, il est pertinent de souligner que ces programmes sont opérationnalisés à travers la production de manuels scolaires dont le contenu doit être soumis à une approbation du ministère avant d'être mis à disposition des enseignants.

• *L'exemple du chapitre « Reconnaissance des libertés et des droits civils »*

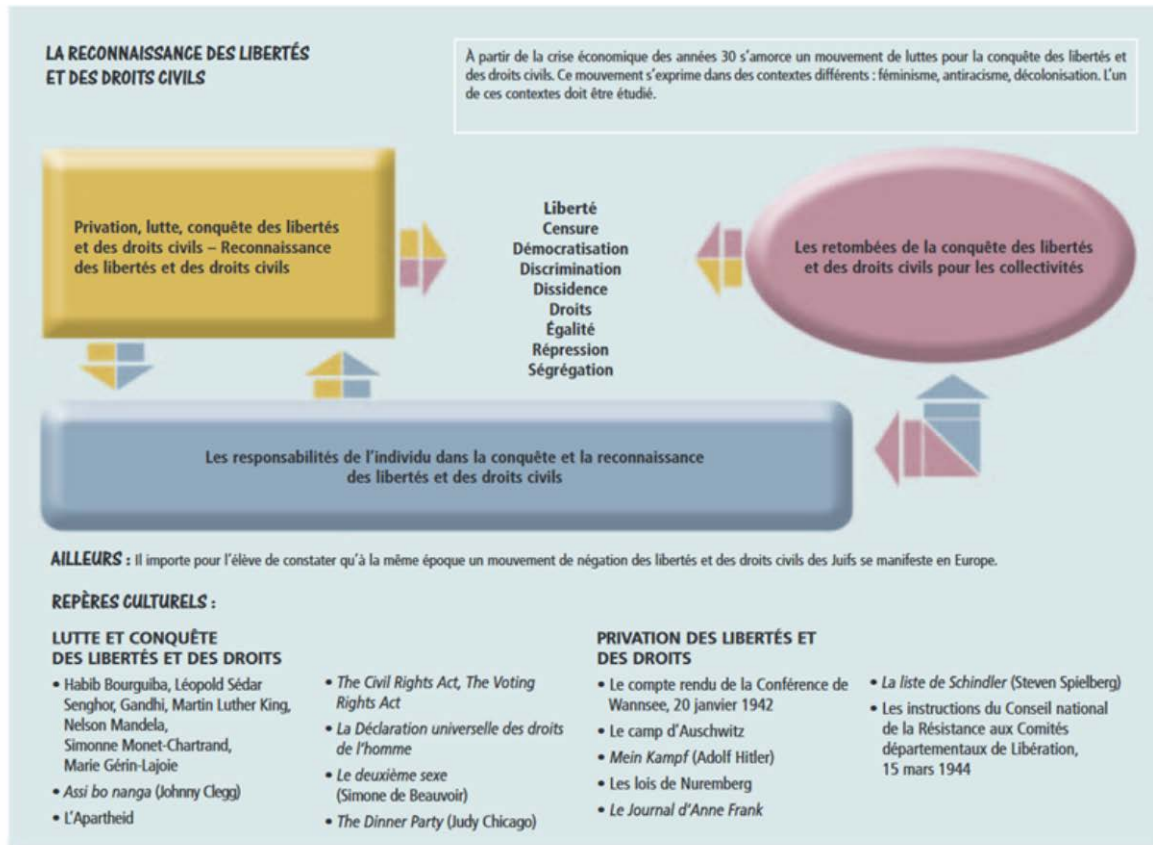
Le chapitre du programme auquel s'intéresse cette enquête s'intitule « Reconnaissance des libertés et des droits civils » (voir schéma 1 ci-après) et porte sur l'histoire du XX^e siècle du point de vue des luttes pour les droits humains. Le programme prescrit de choisir l'une des thématiques suivantes : les mouvements féministes, les mouvements antiracistes et les mouvements de décolonisation. Il s'agit de réfléchir aux privations liées aux luttes contre la discrimination, aux « retombées de la conquête des libertés et des droits civils pour les collectivités » et aux « responsabilités de l'individu dans la conquête et la reconnaissance des libertés et des droits civils » (MEQ, 2004, p.364).

La *Progression des apprentissages* complète ces prescriptions en fixant les objectifs suivants : énumérer des droits et libertés, identifier des actions que les gouvernements peuvent prendre pour donner ou limiter les droits et libertés, situer des faits sur une ligne du temps, identifier les droits et libertés non acquis encore aujourd'hui (MELS, 2011).

Par exemple, pour le féminisme, le document précise que l'élève doit pouvoir : énoncer des droits ; indiquer des préjudices ; nommer des acteurs, des actions, des réactions et des gains (MELS, 2011). Ces différentes prescriptions en termes de contenu sont de nature factuelle et plutôt décontextualisées, puisqu'elles ne sont reliées à aucune société particulière. De même, les opérations intellectuelles demandées (énumérer, indiquer, nommer situer des faits dans le

temps, donner des exemples) présentent une difficulté minimale et s'éloignent de l'intention initiale du développement des compétences disciplinaires. Il en résulte une sorte d'incohérence de fond, en ce sens que les compétences disciplinaires semblent encourager des pratiques critiques, de distanciation, alors que les contenus prescrits sont présentés telles des connaissances à transmettre à la jeune génération.

Schéma 1 - Contenu du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté (MELS, 2004, p.364)



Programme de formation de l'école québécoise

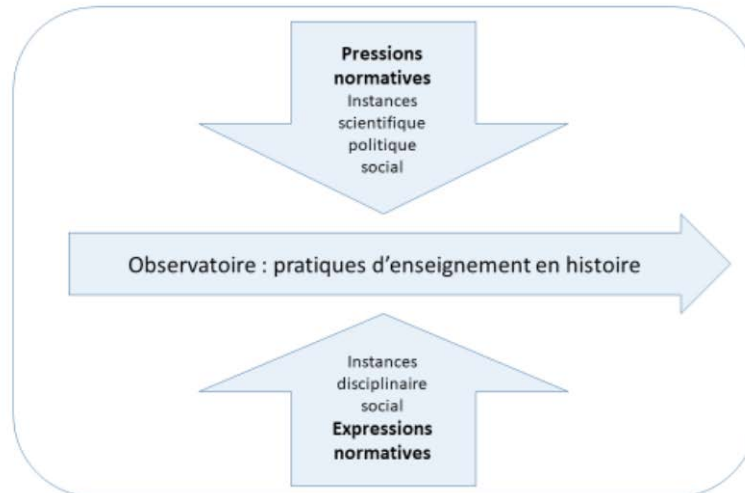
■ **Instance évaluative. L'évaluation ministérielle en histoire**

Bien que les élèves de deuxième secondaire ne soient pas soumis à un examen ministériel unique, le fait qu'un tel examen existe en quatrième secondaire a le potentiel d'influer sur les pratiques des enseignants. En effet, par sa structure et ses visées, cet examen de fin d'études participe à la mise en place de nouvelles normes d'évaluation des apprentissages en cohérence avec les nouveaux programmes d'histoire. De fait, depuis les années 1970, les finissants de l'école secondaire québécoise doivent avoir réussi en quatrième secondaire un examen d'histoire uniforme pour l'ensemble de la province. Auparavant, soit avant la réforme des années 2000, cet examen était surtout constitué de questions à choix multiples ou à réponses courtes. Avec l'implantation des nouveaux programmes, l'examen a été revu de manière à intégrer les nouvelles visées pédagogiques et disciplinaires. Ainsi, l'examen est divisé en deux parties : une première section de questions à réponses courtes et une autre, composée d'une seule question à laquelle l'élève doit répondre de manière élaborée à l'aide d'un dossier documentaire (comprenant des extraits de documents textuels, des images, des tableaux, des graphiques). Cet examen est réputé reprendre la méthode historique prescrite dans le programme d'histoire de tout le secondaire.

Le schéma qui suit illustre et résume la dynamique que nous cherchons à documenter entre les cinq instances structurant le champ de forces sociales dans lequel se déploient les pratiques

d'enseignement. Les normes adressées aux conduites des enseignants par les instances politique, scientifique et sociale sont posées en creux (pression) comme n'étant pas nécessairement reconnues comme légitimes par les enseignants par contraste aux normes disciplinaires.

Schéma 2 - Champ de force et instances normatives façonnant les pratiques d'enseignement



Notre hypothèse est que les écarts au regard des prescriptions, tout comme la façon de donner sens aux normes mises en jeu par l'instance évaluative, illustrent la présence de normes propres aux enseignants d'histoire et témoigneraient de l'existence d'une sous-culture disciplinaire spécifique. De plus, nous formulons l'idée que la mise en scène du sujet enseigné, soit les mouvements de lutte pour la reconnaissance des droits et libertés, met en jeu également des références normatives du champ social liées à la vision du monde que partagent ces enseignants. Nous mettons à l'épreuve ces deux hypothèses à partir d'une analyse de différentes sources d'informations et notamment, le matériel pédagogique-didactique mobilisé par les enseignants, dont les cahiers qu'ils construisent à l'intention de leurs élèves afin d'organiser le travail de ceux-ci.

3. Méthodologie et analyse des données

Cette étude repose sur l'analyse secondaire de cinq cas, des enseignants (deux femmes et trois hommes) de deuxième secondaire (élèves de 14 ans) ayant accepté d'ouvrir les portes de leur classe pour la durée d'un chapitre entier (reconnaissance des droits civils et des libertés), soit en moyenne une dizaine de leçons de 75 minutes (années 2015 et 2016). Les données utilisées pour l'analyse ont été récoltées lors d'observations en classe (enregistrements audio et notes), d'entrevues avec les enseignants et de collecte de matériel pédagogique.

L'expression de normes propres à une sous-culture disciplinaire s'observe dans la manière avec laquelle les enseignants interprètent les prescriptions ministérielles alors qu'ils se préparent à les mettre en place. Leur discours sur le programme révèle, pour une part, l'interprétation qu'ils en font et le jugement qu'ils portent sur sa valeur (en termes d'apprentissages, d'approches, etc.) et sa faisabilité à la lumière de cette sous-culture. Dans ce texte, nous nous intéressons particulièrement à un artefact, le « cahier-maison », sorte de manuel scolaire rassemblant textes et activités et qui a été construit par les enseignants de l'enquête. Comme l'enseignement repose en bonne partie sur le « cahier-maison », le contenu des cahiers a été systématiquement analysé pour ce qui est des tâches soumises aux élèves et de l'organisation des savoirs pour la

thématique du mouvement féministe, soit la mise en récit de cette thématique qui est faite dans ce cahier. Des extraits des entretiens individuels permettent de montrer le sens que prend le cahier-maison et ses contenus aux yeux des enseignants d'histoire.

Par ailleurs, l'analyse thématique du contenu (Bardin, 1983) des entrevues, du matériel et des observations en classe permet d'explicitier les processus de sélection des contenus, de création du matériel pour le chapitre (incluant l'organisation des savoirs) et de spécification des tâches proposées aux élèves. Ce qui permet d'illustrer la façon dont différentes instances normatives (politique, scientifique, disciplinaire, évaluative et sociale) organisent le travail des enseignants en fonction des normes que ceux-ci convoquent pour construire un milieu d'action viable pour remplir leur mandat (Schwartz, 2007).

Nous avons cherché à repérer les régularités dans les pratiques d'enseignement en classe d'histoire et les justifications qu'en donnent les enseignants, afin de cerner l'impact de l'implantation des nouvelles prescriptions sur le travail des enseignants d'histoire du secondaire et d'explorer les autres références normatives en jeu dans la construction de la classe, notamment en référence à la sous-culture disciplinaire des enseignants d'histoire.

4. Résultats.

Pressions des normes officielles et expression de normes disciplinaires dans les pratiques

La pression normative exercée par les instances politique et scientifique par le truchement des prescriptions censées organiser le travail des enseignants est amortie par l'interprétation qu'ils en font. Ceux-ci la remettent explicitement en cause, au plan de sa faisabilité, reprenant l'argument classique du trop universitaire. « *Je suis allée à plein de formations [...], on était extrêmement frustrés tout le temps, on se sentait tout le temps incompetent. Puis, on essayait des choses qu'on avait appris à la formation, puis ça ne marchait pas. C'était bien trop universitaire. [...] Aujourd'hui, on jette ce qu'on pense qui ne marche pas, puis on fait à notre tête.* » (Annie)

Néanmoins, cette mise à l'écart de la prescription n'exclut pas que l'enseignant s'y réfère de temps à autre, notamment lors de la construction d'un « cahier-maison », pour se remémorer ce qu'il doit normalement faire faire aux élèves, comme le souligne cet enseignant : « *Quand je m'installe [pour construire mon « cahier-maison »], je fais : "bon, qu'est-ce que je vais voir ?" Avant ça, j'essaye de regarder qu'est-ce que je dois voir.* » (Tino)

Le programme de formation québécois, comme ceux d'autres sociétés contemporaines, prescrit des compétences à atteindre sans prescrire de moyens pédagogiques et didactiques pour les atteindre. Par contre, le programme détaille ce que les élèves doivent normalement apprendre pour acquérir les compétences. L'enseignant est alors amené à penser son travail à partir de l'activité des élèves valorisée par le programme. Ce qu'il doit faire se définit en référence de ce qu'il doit faire faire aux élèves.

De plus, les enseignants de l'enquête déplorent le fait qu'ils ont à choisir parmi la liste de trois thématiques (féminisme, antiracisme, décolonisation) et ils refusent de trancher, comme en témoigne cet enseignant : « *Ce que je ne comprends pas, c'est qu'il y ait un choix. [...] Le côté positif de faire le tour de tout, c'est que justement ça leur ouvre un horizon sur tout le siècle, et non pas juste sur un moment. Fait que c'est sûr que ça, je trouve ça plus aidant, ça leur donne une plus grande vision de c'est quoi le XX^e siècle.* » (Tino)

Il semble ainsi que, si les compétences semblent difficiles à appliquer, les savoirs historiques, eux, ne sauraient être négligés, car ce sont eux qui permettraient de comprendre le monde. Cela dit, bien qu'en entrevue les enseignants aient affirmé avoir planifié l'enseignement des trois

thématiques, tous ont finalement exclu celle de la décolonisation. Par manque de temps et « *parce que ce sujet est plus difficile à comprendre et plus loin des intérêts des élèves* » (Tino).

En ce qui concerne les normes disciplinaires, l'étude des pratiques d'enseignement a permis de mettre à jour quelques régularités à l'égard de la production d'un « cahier-maison », qui contient l'organisation des contenus et des tâches. Celui-ci semble incarner une manière reconnue de faire le cours d'histoire.

■ ***Articuler savoirs historiques et récit dans un cahier « maison »***

Le premier élément qui ressort de l'analyse est le fait que tous les enseignants ont l'habitude de créer leur propre matériel pour enseigner l'histoire. Tous les enseignants participant à notre recherche ont produit un cahier-maison plutôt que d'adopter un manuel produit par une maison d'édition spécialisée et reconnue par le ministère, par exemple. Ces derniers sont jugés comme proposant des activités irréalistes basées sur les compétences disciplinaires : « *C'est souvent ça le problème avec ce que nous proposent les maisons d'édition : le temps à investir versus le résultat final. Je n'aime pas. [...] on dirait qu'ils n'ont pas compris que, pour que l'élève fasse quelque chose, il faut qu'il sache quelque chose.* » (Annie)

Ou encore, trop contraignant : « *Je n'utilise pratiquement jamais [le manuel]. Je suis plus un raconteur. Je raconte. [Mon cahier,] c'est des notes trouées avec des exercices. Moi je fais toujours une partie de matière, suivi de la partie exercice, au fur et à mesure.* » (Tino)

Ainsi, la construction d'un outil plus près de la vision de l'enseignement souhaitée s'avèrerait nécessaire. Le cahier exprimerait ainsi une forme de contrôle sur son travail de la part de l'enseignant.

Cela dit, le manuel semble fort déterminant dans le processus de création des enseignants. En effet, les cinq enseignants ont construit un cahier à partir de manuels ou autre matériel pédagogique à leur disposition. De plus, la forme des cahiers créés par les enseignants est très similaire à celle d'un manuel scolaire, puisqu'on y trouve des textes, des images, des documents, des questions aux élèves : « *Je reconstruis mon mini-manuel. Mon mini-cahier d'exercices avec mes besoins. C'est du matériel monté qui est pris à gauche puis à droite, qui est reformulé.* » (Tino)

« *Le matériel que je fais, je vais sur [le site web de] la maison d'édition, les élèves n'ont pas à payer un cahier d'activités, je vais sur la maison d'édition, il y a toutes les fiches reproductibles. Puis, là, depuis les années, moi, j'ai enlevé des questions, j'ai changé des questions, j'en ai ajouté, il y a des fiches que je ne fais pas, j'en ai fait moi-même. Donc, là, c'est un amalgame à 80% des fiches de la maison d'édition, un 20% d'ajouts, puis de changements de questions.* » (Éloi)

Le recours aux manuels scolaires dans la construction des « cahiers maison » produits par les enseignants délimite le choix des contenus, puisque les manuels doivent reprendre l'entièreté des contenus factuels prescrits dans le programme scolaire pour être approuvés. Le champ social, s'incarnant dans le programme en termes de contenus historiques, s'exprimerait ainsi dans ces cahiers.

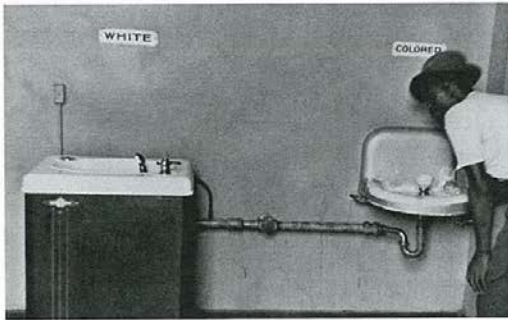
Ceux-ci contiennent les notions à apprendre et des activités à réaliser par les élèves. Leur création semble déterminante dans le travail enseignant, selon les observations que nous avons réalisées en classe. En effet, le cahier guide l'enseignant et les élèves. Le contenu est sectionné en fonction des semaines attribuées au chapitre, les tâches des élèves y sont intégrées et guident le déroulement des leçons de manière plutôt linéaire, au fil des pages qui se tournent. Voici deux pages tirées d'un de ces cahiers où les notes trouées et les exercices proposés aux élèves sont illustrés.



LA LUTTE CONTRE LE RACISME

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, les Noirs des États-Unis et d'Afrique du Sud réclament le respect de leurs droits civils et l'égalité avec les Blancs. Pour ce faire, ils s'appuient, entre autres, sur la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948.

Les luttes des Noirs aux États-Unis



Au début du XX^e siècle, les libertés et les droits civils des Noirs ne sont pas respectés dans certaines parties des États-Unis, surtout au Sud. Pourtant, selon la Constitution de ce pays, les Noirs bénéficient des mêmes droits que les Blancs. En réalité, les Noirs sont victimes de ségrégation. Par exemple, ils ne peuvent pas fréquenter les mêmes écoles ni les mêmes lieux publics (restaurants, parcs, lieux de travail, etc.) que les Blancs. Les Noirs subissent aussi de la discrimination: ils peuvent difficilement voter ou fréquenter l'université. Des groupes racistes intimident les populations noires. Par exemple, des membres du Ku Klux Klan (une société secrète raciste) menacent de tuer les Noirs qui voudraient exercer leur droit de vote.

Après la Seconde Guerre mondiale, des militants mettent sur pied divers MVTS et associations pour les droits des Noirs. La majorité d'entre eux favorisent des actions pacifiques comme des manifestations pacifiques et des boycottages. Par exemple, en 1955, Rosa Parks refuse de céder sa place à un Blanc dans un autobus en Alabama. En agissant de cette façon, elle pratique une forme de désobéissance civile. Rosa Parks est arrêtée et condamnée à payer une amende. Son arrestation déclenche un vaste mouvement de protestation contre la ségrégation raciale. Au cours de ces manifestations, la police a souvent recours à la répression à l'endroit des manifestants.

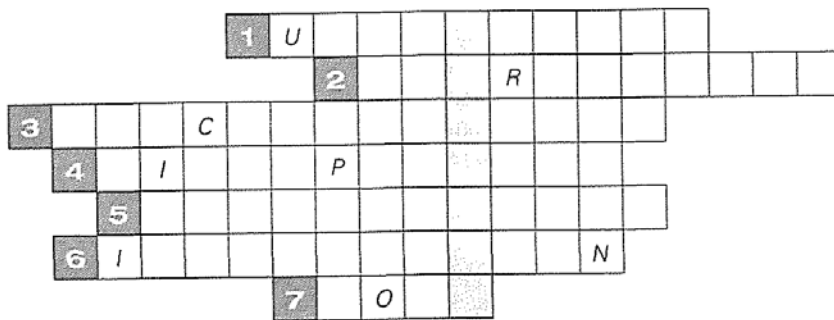




EXERCICES

1. Que revendiquent les Noirs en Afrique du Sud et aux États-Unis? Complète le mot entrecroisé ci-dessous pour trouver la réponse.

1. Établissement d'enseignement que les Noirs peuvent difficilement fréquenter aux États-Unis dans la première moitié du XX^e siècle.
2. Fait de séparer ou d'isoler un groupe du reste de la société.
3. Fait de ne pas traiter tous les individus également.
4. Endroits (restaurants, parcs, etc.) souvent divisés selon l'origine ethnique de ceux qui les fréquentent.
5. Droits que les Noirs des États-Unis ont de la difficulté à faire respecter jusqu'au milieu du XX^e siècle.
6. Action menée par des groupes racistes contre la population noire des États-Unis, notamment les jours d'élection.
7. Exemple de droit que les Noirs des États-Unis ont de la difficulté à faire respecter jusqu'au milieu du XX^e siècle.



Réponse: _____

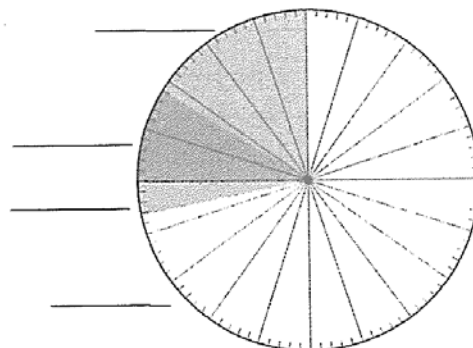
2. En 1945, la population d'Afrique du Sud était composée de plusieurs groupes ethniques.

- Noirs: 72 % (dont les Zoulous)
- Blancs : 16 % (Afrikaners et Britanniques)
- Métis : 9 % (issus de mariages entre Européens et Noirs)
- Indiens: 3 % (venus de l'Inde pendant la période coloniale)

a) Complète le diagramme circulaire en écrivant le groupe ethnique qui correspond à chaque portion de couleur.

b) Encerle le ou les groupes qui avaient le droit de participer à ta vie politique en Afrique du Sud pendant l'apartheid.

c) Quel constat peux-tu faire à la lecture du diagramme ?



Nous avons donc en main cinq cahiers construits par les enseignants et les avons analysés quant à leur structure, au découpage de la matière et aux tâches demandées aux élèves, afin d'en ressortir les normes organisant le travail des enseignants.

■ **Organiser les savoirs historiques**

Le cahier-maison semble répondre à un besoin individuel d'adapter un cahier à « son style » d'enseignement, mais il exprimerait surtout une norme propre à une culture de l'histoire scolaire. En effet, la comparaison des cahiers maison permet de constater la présence de plusieurs activités similaires, voire identiques, dans des écoles différentes, ce qui démontre peut-être l'influence de l'usage des manuels scolaires ainsi que la circulation des cahiers entre collègues, tel que l'exprime cet extrait : « *Bien, mes cahiers... c'est de la construction que je fais d'année en année. [... Mon collègue] mon envoyée le scie. [...] Moi, c'était des vieilles affaires qui dataient d'il y a quelques années parce que, comme ça fait quatre ans que je ne l'ai pas enseigné... c'était un peu passé date-là. Puis [mon collègue], il va chercher beaucoup les trucs qui sont intéressants, je trouve, dans sa conception des exercices puis tout ça là. Fais que j'ai pris presque toutes ses affaires. J'ai juste un peu... des fois j'ai rajouté une question.* » (Annie)

La sous-culture disciplinaire se reconnaît notamment dans la similitude dans l'organisation des cahiers, qui sont composés de textes informatifs (souvent troués), rédigés par les enseignants ou copiés d'un autre document et accompagnés d'images illustrant le propos. Les textes sont suivis de quelques exercices (lignes du temps, mots croisés, associations de concepts et de définitions, etc.) permettant aux élèves d'intégrer la matière. « *J'ai toujours une ligne du temps. Après ça, j'ai toujours des concepts. Des définitions. Mais ici, dans lui, c'était des bulles. Parce que ça, ça vient du [site web du] Récit ... on l'a pris comme ça, mais il ne l'a pas pour chacun dans le récit. Donc, des fois c'est nous, on fait des petites définitions pis là, les élèves ont à classer les concepts selon les définitions. Et j'aime bien ça, ce genre d'exercice-là avec les images, ils doivent réfléchir, pis "ça, ça va avec quoi ?". C'est sûr que ce chapitre-là, il convient bien là. Faire un truc comme ça avec les concepts. Mais, ça, ça revient tout le temps.* » (Annie)

Ces cahiers utilisés en classe présentent tous le même type d'activités pour les élèves, qui reprennent largement les prescriptions de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011), par exemple :

Exemples de questions ou de consignes proposées aux élèves dans les cahiers

- Associe les personnages suivants [sic.] à leur implication dans la lutte contre les inégalités homme/femme.
- Situe les événements suivants sur la ligne du temps.
- Nomme des droits et libertés.

On y trouve ainsi des notes de cours à compléter, mais donc la réponse est donnée dans l'exposé de l'enseignant (5 enseignants sur 5) ; des questions à réponse courte (5/5) ; des documents à observer et à lier entre eux, mais sans en faire une analyse critique propre à la démarche de l'historien (5/5) ; associer des personnages et des listes d'actions (3/5) ; faire une recherche sur un personnage, une époque (1/5) ; analyser un film à l'aide d'un questionnaire (2/5). Ces tâches servent ainsi à acquérir des connaissances plutôt factuelles. Néanmoins, les premières pages des cahiers contiennent des activités qui semblent inspirées des compétences prescrites dans le programme : mise en relation de différents documents, afin d'en dégager le thème commun ; formulation de questions sur le thème à l'étude.

• *Proposer un récit générique : l'exemple du féminisme*

Le travail des enseignants d'histoire est parsemé de récits qu'ils proposent à leurs élèves. En effet, dans les leçons observées, un enseignement magisto centré domine largement.

L'organisation pédagogique (tâches, matériel, organisation des contenus) ne permet pas souvent aux élèves de s'exercer au développement des compétences disciplinaires tel que prescrit ou au développement d'une pensée historienne. Les tâches demandées aux élèves contribuent plutôt au dévoilement de « l'intrigue » d'un récit qui n'est toutefois pas toujours linéaire. De fait, les récits proposés dans ce chapitre sont parfois surprenants, d'une part parce qu'ils sont nombreux (un métarécit sur la lutte pour les droits et des « sous-récits » différents pour chacune des thématiques), et d'autre part, parce qu'ils s'ancrent dans une référence spatio-temporelle moins arrêtée que les récits nationaux, par exemple. Le récit mis en place reprend toutefois assez fidèlement les éléments de contenus prescrits dans le document de la progression des apprentissages (2011).

Ainsi, tous les cahiers reprennent le même scénario pour raconter le féminisme. Chaque enseignant complète ce récit en classe, tout en conservant la structure. Le tableau suivant présente les récurrences des récits sur le féminisme qui ont été mis en place dans les cahiers maison des enseignants de notre enquête et que nous avons divisés selon les composantes habituelles d'un récit.

Le récit du féminisme dans les cahiers maison

<i>Situation de départ (contexte)</i>	Position inférieure de la femme dans la société
<i>Élément déclencheur</i>	Travail des femmes lors des deux guerres mondiales (surtout la seconde) change la vision de la femme, de son « utilité », de ses capacités et mène les femmes à vouloir plus de liberté (travail, droit de vote) et d'égalité
<i>Développement : mise en place de luttes et de revendications</i>	Pamphlets, livres, manifestations : actions dirigées par des leaders (Pankhurst; Friedan; Monet-Chartrand)
<i>Développement : résistances</i>	De la part des hommes et de certaines femmes
<i>Dénouement</i>	Gains : obtention du droit de vote, égalité reconnue, nécessité de la vigilance

Ce récit met en place un parcours féministe générique, téléologique, déterministe et non situé. Le féminisme est présenté comme un mouvement occidental, engageant les femmes de différentes sociétés (Britanniques, États-Uniennes, Canadiennes surtout), et présenté dans un cadre spatio-temporel flou. Les outils pour étudier ce phénomène sont des lignes du temps, des chronologies et des portraits de femmes, incluant les moyens choisis pour faire valoir leur revendication. On y travaille le temps du féminisme occidental, en général. Aucune situation propre à une société particulière n'est présentée en profondeur. La construction d'une intelligibilité du mouvement féministe dans l'une des sociétés où il s'est déployé est absente, au profit d'une vision globale. Le fait que le féminisme soit présenté de manière décontextualisée, c'est-à-dire en présentant les luttes des femmes sans les placer dans une société donnée, à un ou des moments donnés, peut laisser croire que les luttes féministes sont universelles et s'appliquent telles quelles à toutes les femmes du monde, faisant fi des particularités régionales et ethniques. Par exemple, il aurait été possible d'aborder le mouvement *black féministe* des États-Unis dans les années 1960-1970, alors que les luttes des Noirs pour les droits civils étaient abordées en classe dans la même séquence d'enseignement.

C'est ainsi l'histoire des femmes blanches qui est racontée. Par exemple, pour le Canada, les manuels, les cahiers et le discours des enseignants retiennent les dates de 1917 et 1940 pour l'obtention du droit de vote des femmes au Canada et au Québec, respectivement. Or, le droit de vote obtenu à ces moments ne l'est que pour les femmes de descendance européenne. Les femmes autochtones, par exemple, ne l'obtiendront qu'en 1960 au fédéral et en 1969 au

provincial. La géométrie variable de l'attribution de ces droits n'est abordée par aucun cahier. L'acquisition du droit de vote est systématiquement associée au travail des femmes dans les usines durant la guerre, en guise de reconnaissance pour leurs efforts plutôt qu'au terme des luttes qu'elles ont menées.

Une certaine volonté d'engager les élèves dans l'action est clairement énoncée par certains enseignants : « *Vous devez encore vous battre pour améliorer les choses* » (Médéric). Les élèves ont vu plusieurs moyens d'action, dont les manifestations, les livres ou pamphlets, les pétitions, les émeutes, mais se sont peu arrêtés sur les rapports de force en jeu dans un espace-temps donné.

L'enseignement de ce chapitre propose ainsi un « grand récit » de l'évolution de l'Occident vers la reconnaissance des droits et libertés, laissant toutefois dans l'ombre la diversité des expériences, l'existence de groupes pour qui ces droits n'ont pas été et ne sont toujours pas reconnus au sein même des sociétés occidentales et les rapports de force et de domination qui ont marqué les sociétés, et ce, jusqu'à nos jours. En ce sens, la construction de cette « intelligibilité narrative » nous semble porteuse de choix normatif, qui, « il est vrai, opère le plus souvent de manière implicite. » (Voirol, 2005, p.65).

- *Évaluer pour assurer la réussite des élèves aux épreuves ministérielles*

Alors que les enseignants privilégient un enseignement magistral dialogué appuyé sur des activités ponctuelles issues du cahier, l'évaluation qu'ils mettent en place prend une autre forme. Ils proposent un examen de fin de chapitre comportant une question à développement long à laquelle les élèves doivent répondre à l'aide d'un dossier de documents portant sur une thématique, à l'image de l'examen ministériel obligatoire qui a lieu deux ans plus tard, en quatrième secondaire.

Les tâches constituant l'évaluation finale diffèrent ainsi largement de l'enseignement déployé et des activités jusque-là réalisées par les élèves, étant donné que l'enseignement et les tâches demandées aux élèves pendant les leçons du chapitre ne les amènent pas à analyser des documents et en interpréter les faits dégagés. Les raisons de ce mode d'évaluation sont toutefois clairement exprimées par les enseignants, qui souhaitent amener leurs élèves vers la réussite de cette épreuve sanctionnant leurs études secondaires, comme ils le mentionnent : « *L'objectif, c'est d'être prêt pour secondaire 4.* » (Médéric). « *On essaie de les préparer à l'examen du ministère de secondaire 4 parce que... c'est quand même de ça qu'ils ont besoin pour avoir leur diplôme.* » (Annie)

Les évaluations mises en place par les enseignants sont ainsi au diapason des prescriptions ministérielles ou avec l'interprétation qu'ils en ont. Elles le sont moins avec les pratiques ayant été mises en place dans ce chapitre, toutefois. Ce fait montre que les pratiques d'enseignement se déploient en référence à différents horizons normatifs dont certains, comme l'évaluation, dépassent le chapitre en cours et, dans ce cas porte bien davantage sur les attentes de fin d'études. Ainsi, cette analyse rudimentaire des données permet de questionner des régularités dans les pratiques d'enseignement de l'histoire des participants à la recherche. Celles-ci semblent témoigner de la force de normativité disciplinaires dans l'organisation de ces conduites et d'une force toute relative des instances politique, scientifique et évaluative dans le champ des pratiques d'enseignement de l'histoire.

5. Discussion

Nous avons documenté deux moyens d'enseignement imbriqués dans le cahier-maison contribuant à (re)définir les modes d'action des enseignants et participant à une forme de régularité des pratiques enseignantes. Tout d'abord, le cahier découpe et organise les savoirs historiques à faire acquérir pour accéder à une compréhension du récit historique. Il structure le

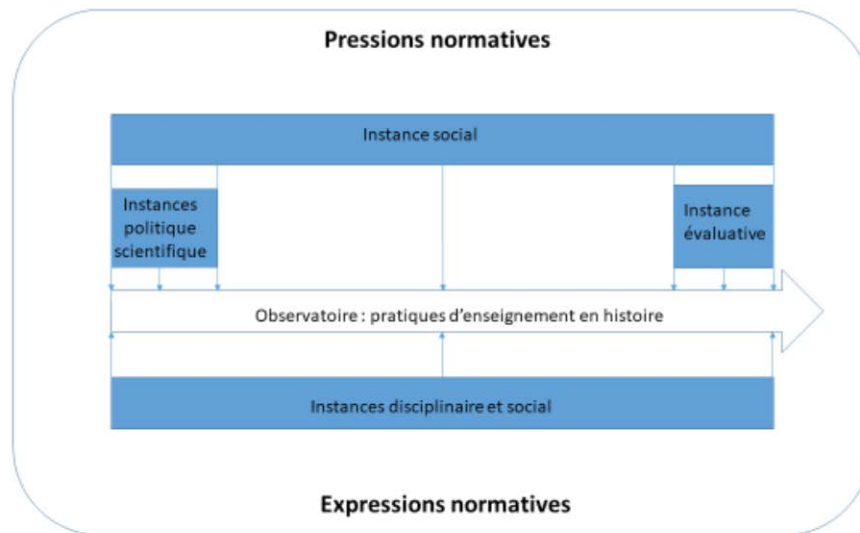
travail des élèves à travers des tâches de connaissances de différents événements historiques. Ensuite, le cahier objective une structure narrative autour de laquelle s'articule le récit que propose l'enseignant pour donner un sens historique à ces contenus. Ainsi, il semble que le cahier objective une modalité d'enseignement caractéristique de la culture disciplinaire des enseignants d'histoire au Québec en articulant des dimensions factuelle (à travers le traitement du contenu) et narrative (à travers l'élaboration d'un récit). Les activités proposées aux élèves permettent l'acquisition de savoirs factuels prescrits plutôt que de mettre en place des investigations historiennes, qui sont des pratiques conçues comme permettant le développement des compétences disciplinaires prescrites au programme. Le récit témoigne de l'autorité disciplinaire de l'enseignant qui démontre de cette façon sa maîtrise de l'histoire. Ce qui s'est exprimé dans d'autres études (Boutonnet, 2015 ; Moisan, 2010).

De manière plus spécifique, le récit semble légitimer le travail sur des savoirs factuels. En effet, il constitue un moyen disciplinaire de structurer l'enseignement de l'histoire. Il est en soi un travail normatif (Ricœur, 1983 ; Voirol, 2005) s'exprimant à au moins deux niveaux : lors de sa construction (Ricœur, 1983) et au moment de sa diffusion (Voirol, 2005). D'abord, la construction d'une narration implique la sélection des faits et événements jugés pertinents et leur ordonnancement. La mise en relation de faits divers implique, pour la compréhension du récit, de leur redonner une cohérence, une trame narrative avec un point d'origine, une intrigue et un dénouement et très souvent différentes références normatives quant à la façon d'interpréter l'action (Mishler, 1986 ; Riessman, 1993). Ce faisant, le récit d'histoire est souvent (toujours ?) téléologique. La mise en récit donne ainsi l'impression que l'histoire a un sens et plus encore, que ce sens est connu. En Occident, fortement influencé par la logique de la raison issue des Lumières, ce récit téléologique aurait tendance à privilégier l'idée de progrès (Seixas, 2012). Dans l'exemple du féminisme, le récit proposé par les enseignants et appuyé par leur cahier laisse penser que le présent constitue l'aboutissement de la lutte des femmes occidentales, ayant atteint l'égalité, contrairement aux femmes d'ailleurs dans le monde.

Le récit à propos du féminisme et sa participation à l'édification d'un métarécit matérialisant une forme d'ethnocentrisme invite à l'inscrire au regard de l'instance sociale en lien avec un mode d'interprétation communément accepté dans le monde occidental où progrès et histoire sont maillés dans la vision d'une civilisation dominante. La vision du monde proposée par les enseignants, qui reprend largement les contenus de la progression des apprentissages (2011), reproduit ainsi l'ordre des choses plutôt qu'elle ne le conteste (Honneth, 2000). Le fait que les enseignants de cette enquête aient tous choisi d'exclure systématiquement l'étude d'un des trois thèmes proposés par le programme, soit la décolonisation, qui écorne le mythe du progrès et d'un Occident mû par une évolution civilisationnelle universelle, constitue peut-être un exemple de cette réalité.

Par ailleurs, si le récit magistral appuyé sur le cahier permet aux enseignants de conserver les pratiques traditionnellement mises en place en classe d'histoire, en dépit des prescriptions officielles qui invitent à des pratiques pédagogiques dites actives pour favoriser le développement des compétences disciplinaires, il est néanmoins possible de repérer des aménagements leur permettant de tenir compte de ces prescriptions. Le schéma suivant illustre comment champs politiques, scientifiques et évaluatifs semblent être tenus à distance ou pris en compte seulement en début et en toute fin de chapitre dans le travail enseignant. La pensée historienne est délaissée par les enseignants dans le cadre de la séquence d'enseignement, mais revient lors de l'évaluation.

Schéma 3 - Pressions et expression de normes dans le champ de forces sociales façonnant les conduites des enseignants d'histoire : proposition issue des résultats



En effet, tels qu’illustrés, les résultats montrent que les prescriptions en termes de contenus et de compétences servent à construire le cahier et à initier la séquence. Des activités de définition des concepts centraux sont, par exemple, proposées aux élèves en début de séquence et de nombreux documents (associés à la méthode historique) sont inclus dans les cahiers. Le champ social semble jouer un rôle à deux niveaux, d’une part, du côté politique, les contenus prescrits semblent déterminants dans la construction du cahier et de la séquence, d’autre part il s’exprime également dans le discours des enseignants, qui offrent leur propre interprétation normative des faits du passé tout au long de la séquence. Même si les champs politiques et scientifiques tracent les lignes de ce qui doit être vu, le champ disciplinaire ne manque pas d’interférer dès le début de la séquence, ce que les enseignants expriment clairement dans les entretiens et dans les pratiques d’enseignement qu’ils déploient dès les premiers cours.

La puissance normative de l’évaluation des apprentissages est plus difficile à apprécier : il y a bien une adaptation de la forme d’évaluation de la séquence à celle de l’évaluation certificative qui se déroulera en quatrième secondaire. Néanmoins, les enseignants, bien qu’ils manifestent le souhait de préparer les élèves à cette épreuve à travers la forme qu’ils adoptent, ne conçoivent pas une préparation de ceux-ci à travers leur enseignement en cours de séquence. Ils proposent d’ailleurs leur propre interprétation de l’épreuve uniforme, qui a certes des caractéristiques similaires : présence d’un dossier documentaire et d’une question à développement long, mais les documents servent moins à l’interprétation qu’à la présentation de faits utiles à la construction d’une réponse à la question posée. Les normes de la culture disciplinaire des enseignants d’histoire, propres à la manière de faire la classe en histoire, amortissent ainsi l’impact des orientations normatives de l’évaluation.

Enfin, le statut du cahier-maison reste ambigu : matérialise-t-il une tradition ou une forme de résistance à la prescription ? En optant pour du fait maison plutôt qu’en adoptant un manuel approuvé par le ministère, les enseignants ne se préservent-ils pas d’un poids trop lourd de la prescription ? Le cahier-maison serait alors la manifestation d’un processus de renormalisation à travers lequel les enseignants sont en mesure de se donner un milieu d’action qui leur semble légitime au regard de la sous-culture disciplinaire à laquelle ils adhèrent et de se reconnaître comme enseignant d’histoire.

Conclusion

Les enseignants d'histoire au secondaire au Québec sont façonnés par une culture disciplinaire qui s'est exprimée dans les pratiques mises en place par les enseignants de cette enquête. Il appert que les savoirs historiques sont au cœur de cette culture et qu'ils servent de matière première dans l'organisation des pratiques. En effet, ce rôle crucial des savoirs s'est exprimé dans différents choix didactiques opérés par les enseignants au regard des prescriptions du programme d'histoire de deuxième secondaire. Par exemple, celles-ci proposent aux enseignants de sélectionner un seul sujet d'histoire parmi une liste. Or, aux yeux des enseignants rencontrés, féminisme, antiracisme ou décolonisation devaient tous être enseignés. Ils ont ainsi exprimé ce qui nous apparaît comme une norme caractéristique d'une culture disciplinaire observée également dans d'autres études sous le vocable « couvrir » tous les contenus (Demers, 2011 ; Moisan, 2010).

Or, parcourir un ensemble si vaste de contenus dans le même laps de temps impose plusieurs contraintes. Pour ce faire, les cinq enseignants se sont construit un cahier d'apprentissage, incluant les contenus notionnels et les activités pour les élèves. Les régularités dans la conception du cahier-maison, de même que dans les pratiques, illustrent, à notre avis, à quel point cette culture disciplinaire, centrée sur l'organisation des savoirs historiques, est forte et ancrée. Moyennant quelques ajustements ou concessions, elle permet aux enseignants de déjouer ou de réinterpréter les normes curriculaires, dont l'évaluation et l'enseignement par compétences. Ce qui expliquerait, en partie, la grande pérennité des pratiques dites magistrales.

Au surplus, les contenus des cahiers-maison reprennent à la lettre ceux du document de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011), comme nous l'avons illustré pour le cas du féminisme. Ainsi, si l'approche par compétence est peu exploitée en classe, les contenus prescrits sont, eux, déterminants dans l'organisation des pratiques enseignantes. Comment expliquer cette convergence, si ce n'est par un attachement à une certaine forme de l'enseignement de l'histoire, centré sur la transmission de savoirs historiques, plutôt que sur le développement de la pensée historique ? Quoi qu'il en soit, ce résultat illustre à nouveau la forte prégnance d'un récit téléologique livrant les leçons à retenir du passé. Si ce constat nous renvoie d'abord à une certaine posture épistémologique à l'égard de la nature du savoir historique scolaire, il pourrait exprimer aussi un attachement à un paradigme pédagogique sur la manière de faire la classe et de faire apprendre les élèves qu'il faudrait encore mieux définir (Ball & Lacey, 1995 ; Saussez, 2012). D'autres études de ce type nous semblent ainsi nécessaires pour mieux comprendre la culture disciplinaire des enseignants d'histoire et ses diverses variations.

Références

- AUDIGIER François (1995), « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, n°15, p.61-89.
- BALL Stephen & LACEY Collin (1995), « Subject Disciplines as the Opportunity for Group Action: A Measured Critique of Subject Sub-Cultures », dans P. Woods (dir.), *Teacher Strategies. Explorations in the Sociology of the School*, n°208, p.149-177.
- BARDIN Laurence (2007), *l'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France (1^{re} édition 1977).
- BOUHON Mathieu (2010), « Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques », dans J.-F. Cardin, M.-A. Ethier & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes*, Québec, Éditions Multimondes, p.29-56.
- BOUTONNET Vincent (2015), « Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, n°38(1), p.1-24.

- DANIELLOU, François (2002), « Le travail des prescriptions », Conférence inaugurale, SELF2002, 38^e congrès, Aix en Provence, p. 9-16, en ligne <https://ergonomie-self.org>
- DEMERS Stéphanie & ÉTHIER Marc-André (2013), « Rapprochement entre curriculums, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique », *Éducation et didactique*, n°7(2) | 2013, en ligne <http://educationdidactique.revues.org/1743>
- DEMERS Stéphanie (2011), *relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologiques, épistémologiques et praxéologiques des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal (Canada).
- HALBWACHS Maurice (1997 [1950]), *la mémoire collective*, Édition critique établie par Gérard Namer, Paris, Albin Michel.
- HONNETH Axel (2000), *la lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf.
- KOHLER RIESSMAN Catherine (1993), *Narrative Analysis, Qualitative Research Methods, Serie 30, Newbury Park*, Londres/New Dehli, Sage.
- LAUTIER Nicole (1997), *à la rencontre de l'histoire*, Lille, Septentrion.
- LAUTIER Nicole (2006), « L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir », dans V. Haas (dir.), *les savoirs du quotidien : transmission, appropriations représentations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.77-90.
- LEFRANÇOIS David, ETHIER Marc-André & DEMERS Stéphanie (2011), « Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire », dans M.-A. Ethier, D. Lefrançois & J.-F. Cardin (dir.), *enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p.59-93.
- Mc LAUGHLIN, Milbrey V. & TALBERT Joan E. (1993), *Contexts that Matter for Teaching and Learning. Strategic Opportunities for Meeting the Nation's Educational Goals, Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, Report*, Stanford, Stanford University.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2011), *Progression des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté, 1^{er} cycle*, Québec, gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004), *Histoire et Éducation à la citoyenneté, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MISHLER Elliot G. (1986), « The Analysis of Interview-narratives », dans T. Sarbin (dir.), *Narrative Psychology : The Storied nature of human conduct*, Westport, Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, p.233-255.
- MOISAN Sabrina (2010), *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal (Canada).
- PRAIRAT Eirick (2012), « Considérations sur l'idée de norme », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°2012/1 (vol.45), p.33-50.
- PERRENOUD Philippe (1998), « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, n°243, p.487-514.
- RICOEUR Paul (1983), *Temps et récit*, Paris, Seuil.
- RICOEUR Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- SAUSSEZ Frédéric (2012), « Les sous-cultures disciplinaires en formation initiale à l'enseignement secondaire au Québec. Un objet de recherche et de formation à problématiser ? », *Scheizerische Zeitschrift un Bildungswissenschaften*, n°34(3), p.452-482.
- SCHWARTZ Yves (2007), « Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité », *Activités*, n°4(2), p.122-133.
- SCHWARTZ Yves & DURRIVE Louis (dir.) (2009), *l'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*, Toulouse, Octarès.
- SEIXAS Peter C. (2012), « Progress, Presence and Historical Consciousness: Confronting Past, Present And Future In Postmodern Time », *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, n°48(6), p.859-872.

SEIXAS Peter C. (2016), « A History/Memory Matrix for History Education », *Public History Weekly, Multilingual blogjournal*, en ligne <http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de>

SPILLANE Jean-Pierre (2005), « Distributed Leadership », *The educational forum*, n°69(2), p.143-150.

VANSLEDRIGHT Bruce (1996), « Closing the Gap Between School and disciplinary History? Historian as High School History Teachers », dans Jere Brophy (dir.), *Advances in Research on Teaching. Volume 6, Teaching And Learning History*, Greenwich, JAI Press, p.257-289.

VOIROL Olivier (2005), « Le travail normatif de la narrative. Les enjeux de reconnaissance dans le récit médiatique », *Réseaux*, n°4(132), p.51-71.

WINEBURG Samuel (2001), *Historical Thinking and Other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Philadelphia, Temple University Press.

YEAGER Élisabeth & VAN HOOVER Stephanie (2007), « I want to use my subject matter to...: The Role of Purpose in One U.S. Secondary History Teacher's Instructional Decision Making », *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, vol.30, n°3, p.670-690.

Gestes, savoirs et normes de métier des enseignants vus par des collégiens

Marie-Sylvie Claude & Patrick Rayou¹

Résumé

Cet article rend compte d'une recherche qui tente d'accéder à la façon dont une cinquantaine de collégiens analysent des gestes d'enseignants. Ces collégiens ont été invités, au cours d'entretiens individuels, à observer les interactions entre élèves d'une même classe de troisième et deux de leurs enseignants dans deux séquences de cours vidéoscopées. Les enquêtés se réfèrent de façon plus ou moins explicite à des valeurs éducatives, dont ils estiment qu'elles doivent présider aux situations de classe pour que soient garantis aux élèves à la fois la considération de leur personne et le développement de leur savoir. Selon les cas et selon les moments de l'entretien, ils subordonnent l'accès à ces valeurs au respect par l'enseignant de normes plus ou moins critiques ou doxiques, dont la mise en évidence peut aider à éclairer l'action conjointe des enseignants et des élèves, et le contrat didactique qui en résulte.

Notre recherche s'inscrit dans une perspective de sociologie des apprentissages attentive aux enjeux didactiques et susceptible de mieux analyser les processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit en particulier de comprendre ce qui permet ou non l'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) des enseignants et des élèves en explorant ses arrière-plans (Rayou & Sensevy, 2014). Il nous semble en effet que le système de normes porté par les uns et les autres dans la transmission et l'acquisition de savoirs est en jeu dans la constitution de contrats didactiques (Brousseau, 1998) entre les deux groupes d'acteurs. Ainsi l'agir enseignant reste-t-il partiellement incompréhensible si on ne prend pas en compte les capacités qu'ont les élèves à repérer les normes qui les sous-tendent, à les confronter à celles dont ils sont eux-mêmes porteurs et à adopter des perspectives (Becker & al., 1995) favorables ou non à l'action pédagogique.

Nous voulons, d'une certaine manière, donner de la chair aux gestes en mettant en évidence ce qui, dans les interactions fines entre enseignants et élèves, engage des systèmes de normes consonants ou dissonants. Nous faisons l'hypothèse que les élèves sont capables de dire ce qui est pour eux « normal » ou pas à l'école, au sens durkheimien, c'est-à-dire de distinguer ce qui présente « les formes les plus générales » de ce qui est « morbide ou pathologique » (Durkheim, 1894 /1988, p.149). Mais nous voulons aussi, par-delà cet inventaire, accéder aux valeurs qui sous-tendent ces jugements normatifs. Nous le faisons au prisme de deux préoccupations fortes chez les élèves, pour lesquels l'école est un lieu qui doit les aider à grandir par les savoirs dans des conditions d'égal accès : justesse et justice nous sont en effet apparues dans des travaux antérieurs comme deux préoccupations essentielles d'une expérience scolaire (Rayou, 2010) tramée par la crainte que les professeurs n'abusent d'une supériorité statutaire liée à leur expertise pour empêcher leur développement personnel. Ainsi les enseignants appréciés sont-ils ceux qui respectent d'une part un impératif d'asymétrie entre adultes et jeunes justifié par la transmission des savoirs, ce que nous proposons de désigner comme une exigence de justesse ; et d'autre part un impératif de réciprocité dans les rapports entre personnes quels que soient leur âge et leur statut, ce que nous proposons de désigner comme une exigence de justice.

Nous avons à l'esprit cet horizon de valeurs pour faire expliciter les normes qui, aux yeux des élèves, fondent en qualité les séquences d'enseignement-apprentissage. La méthodologie

¹ Marie-Sylvie Claude, Unité de recherche « Arts et pratiques du texte, de l'image, de l'écran et de la scène » (LITT&ARTS), Université de Grenoble. Patrick Rayou, Centre Interdisciplinaire de Recherche, Culture, Éducation, Formation et Travail - Éducation et scolarisation (CIRCEFT-ESCOL).

d'enquête a pour cela confronté une cinquantaine de collégiens à des situations de classe vidéoscopées susceptibles de faire apparaître ce qui fait que le cours tient ou ne tient pas, non pour obtenir d'eux un jugement sur la personne des enseignants filmés, mais pour qu'ils nous aident, en puisant, à l'occasion de ces confrontations, dans leur déjà longue expérience scolaire, à comprendre ce qui fait d'un geste de métier, un geste professionnel, c'est-à-dire un geste à même de restructurer les situations héritées et de créer du développement (Jorro, 2006).

Nous avons ainsi proposé d'analyser deux séquences vidéoscopées de cours faits par des néotitulaires² (Clémentine en français et Alexandre en mathématiques) à des élèves d'une même classe de troisième d'un collège « difficile ». Les deux situations nous semblaient susceptibles de faire émerger les arrière-plans de l'action conjointe du fait qu'elles étaient contrastées : dans le premier cas, une situation émaillée d'incidents autorisant apparemment peu d'acquisitions cognitives ; dans le second cas, l'enrôlement manifeste d'une classe autour d'objectifs d'apprentissage assez clairement repérables. Les collégiens enquêtés ont été sollicités, par le biais de leurs enseignants, pour aider les chercheurs à comprendre la façon dont les élèves voient les situations scolaires. Un entretien individuel semi-directif d'une heure a été tenu par un des chercheurs de l'équipe³ avec chaque collégien. La vidéo de Clémentine puis celle d'Alexandre lui étaient montrées puis, à sa demande, ou à celle du chercheur, d'autres visionnages, focalisant sur des points précis, étaient proposés. La question initiale était : « *selon toi (vous) qu'est-ce qui se passe et pourquoi ?* ».

La grille d'entretien prenait en compte l'axe « vertical » de l'enjeu des savoirs scolaires (la justesse) et l'axe « horizontal » des rapports entre les personnes (la justice). Il s'agissait d'obtenir, à partir de moments repérés par eux-mêmes s'ils le proposaient ou par les chercheurs s'ils ne le faisaient pas spontanément, des montées en généralité⁴ susceptibles, par-delà les brefs extraits (quatre minutes chacun), de provoquer des comparaisons avec des situations déjà connues ou envisageables et d'obtenir, concernant justice et justesse, des jugements sur « l'action qui convient » (Thévenot, 2006). La grille d'analyse consistait à repérer les champs sémantiques afférents aux normes de justice et de justesse dans les propos des élèves.

Nous présentons ici le double système de normes qui nous est apparu à l'issue de ces entretiens, puis celui qui nous semble relever du niveau plus profond des valeurs éducatives dont les enquêtés, de façon plus ou moins explicite, estiment qu'elles président ou devraient présider à des situations de classe dans lesquelles le respect de leurs enseignants par les élèves a pour nécessaire condition la considération des premiers vis-à-vis des seconds. Nous appelons normes doxiques celles qui nous semblent provenir d'approches substantialistes situant notamment dans les caractéristiques des personnes le ressort principal des situations. Les normes critiques sont celles qui font davantage de place aux relations entre acteurs et apparaissent dans des procédures réflexives plus argumentées et sensibles aux tensions relatives à la co-construction de la classe. Les valeurs éducatives sont celles qui, plus ou moins verbalisées par les élèves, semblent sous-tendre les jugements sur les normes et, suppose-t-on, les interactions entre élèves et enseignants.

1. Normes de justesse

Les premières réactions des collégiens de quatrième confrontés aux séquences vidéos des deux cours sont très généralement de déploration : les deux enseignants, Clémentine bien plus qu'Alexandre, ne devraient pas laisser s'installer des situations qui empêchent manifestement leur cours de se dérouler normalement. Les visionnages successifs font bouger les impressions

² Ces extraits vidéo proviennent du programme de recherche sur l'entrée dans le métier des enseignants du second degré de Luc Ria (2016). Ils ont constitué (avec l'autorisation des enseignants) les matériaux empiriques d'une journée d'étude le 5 février 2016 de la chaire Unesco (<http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation>) réunissant plusieurs chercheurs : « Analyses croisées autour d'un même corpus. Les gestes des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ? », IFE, Lyon.

³ L'équipe étant composée d'Audrey Boulin, Marie-Sylvie Claude, Maira Mamede, Julien Netter et Patrick Rayou.

⁴ On en trouvera un traitement plus élaboré dans Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou (à paraître).

initiales, mais pas chez tous et pas de façon toujours irréversible, car ce qui apparaît comme des doxas très largement partagées peut chez certains élèves persister jusqu'en fin d'entretien à côté de points de vue plus raisonnés.

■ **Des normes doxiques**

Les entretiens avec ces collégiens confirment qu'ils considèrent sans conteste l'école comme un lieu où les savoirs doivent être dispensés, assimilés et leur acquisition vérifiée. Le premier modèle qui leur vient à l'esprit est celui d'un professeur venant dérouler son cours devant une classe prête à l'entendre. L'incident qui ouvre la séance de classe de Clémentine contrevient immédiatement à ce scénario idéal puisqu'un élève, pris dans un conflit avec son voisin, n'a toujours pas ouvert son classeur. Le refus de travail manifeste, la réponse à l'enseignante en termes de provocation (« *Nan, mais il me dit : "va te faire enculer" , c'est pas moi... »*) heurtent beaucoup des collégiens enquêtés qui puisent alors dans leur batterie d'arguments scolairement corrects pour condamner et l'élève et l'enseignante dont ils voient bien que son incapacité à venir à bout de l'incident est le prélude à une suite infinie de dérapages. Pour Victoria, « *au tout début elle a dit : "taisez-vous", ils ont pas arrêté de parler, et elle est venue vers l'élève, elle lui a dit d'arrêter, d'ouvrir son classeur et il l'a pas fait donc je trouve ça un peu... ça devrait pas être comme ça [...], il l'a toujours pas ouvert, elle fait rien, elle est pas assez autoritaire* ». De fait, ce sont les élèves eux-mêmes qui sont en danger. Il faudrait qu'ils écoutent la correction, dit Constance, « *pour qu'ils sachent leurs erreurs et ce qu'ils ne devront plus faire. Parce que, s'ils écoutent pas, bah ils sauront pas leurs fautes et lors du contrôle ou du brevet ils vont faire les mêmes fautes* ».

Dans cette première approche, les relations entre acteurs sont vécues comme totalement subordonnées à la prééminence de savoirs incontestables dont il est très préjudiciable d'enrayer l'exposition. Les enseignants devraient être les garants de leur mise à disposition et, lorsque, comme Clémentine, ils passent leur temps à créer de nouveaux incidents en ne prenant pas les mesures adéquates, ils sont condamnables. Gabriel critique ainsi Clémentine qui laisse main levée les seuls élèves collaboratifs pour faire une chasse perdue d'avance aux récalcitrants. Il y a donc des enseignants faibles face à des « *perturbateurs* » quasi professionnels qui font tout pour « *détruire le cours* » selon Nawar. Pour Oscar, c'est manifeste : « *elle a pas eu le temps de poser la question parce que le cours est parti en vrille* ». Quand ils sont dans cette logique, les élèves ne voient généralement pas d'autre solution que celle d'un autoritarisme qui mette fin à l'empêchement d'apprendre : il faudrait exclure les perturbateurs ou s'appuyer sur d'autres adultes de l'établissement ou sur les parents moyennant des « *mots dans le carnet* », qui apparaissent comme l'arme ultime.

■ **Des normes critiques**

La comparaison avec la séquence de cours d'Alexandre suscite de nombreux déplacements du jugement des élèves. Sans cesser de condamner l'attitude de Clémentine, ils entrent, pour beaucoup, dans des raisonnements critiques qui leur font apercevoir des perspectives plus relationnelles que celles, « *naturalistes* », qui avaient été d'emblée les leurs. L'« *autorité* » des enseignants change alors de sens : il ne leur suffit pas, en effet, d'être dépositaires de savoirs pour que les élèves apprennent. Ils ont notamment une obligation de cohérence. Obligation que valide Alexandre en passant d'exercices individuellement aidés à une correction collective qui met en place des notions elles-mêmes rattachées à d'autres précédemment acquises. Cela tranche selon les élèves avec la séquence apparemment peu construite de Clémentine. Ainsi pour Joséphine : « *Bah quand je dis organisé c'est aussi que le professeur soit organisé. Enfin quand il arrive en cours, qu'il a des choses à nous faire, que ça soit pas n'importe comment, qu'il mélange pas tout* ». De plus, les cours ne sont pas intéressants en soi, l'enseignant doit enrôler, sinon, comme le dit Anna, « *on se disperse* ».

Cohérents et intéressants, les savoirs doivent aussi mettre les élèves « *au niveau* ». Il semble manifeste qu'on apprend plus dans le cours de mathématiques avec Alexandre qu'avec Clémentine en français : « *En maths ils apprennent plus, parce que il les fait passer à tour de*

rôle, qu'en français quand elle donne la parole, les autres ils écoutent pas » (Mourad). Beaucoup d'élèves craignent que cette classe de troisième ne se présente pas au brevet avec le niveau requis : « *J' pense que y a là un gros souci. Faire un exercice comme ça à des élèves qui sont en train de préparer le Brevet, ça c'est des questions, des exercices que je faisais en CP ça !* (Célia). « *Excusez-moi, mais c'est un truc de CP. Normalement en troisième on doit faire autre chose* » (Yanis).

Donner des exercices trop simples ne stimule de toute façon pas les élèves car ils trouvent intérêt à surmonter des difficultés. Pour Yanis, si Alexandre disait : « *c'est un exercice simple, faites-moi 2+2 par exemple, ben aucun élève va suivre* ». Pour Mourad, « *ça peut entraîner que les élèves, vu qu'ils savent que c'est trop facile, ben ils ont plus envie, plus besoin de travailler puisqu'ils ont déjà tout compris l'exercice* ».

Prenant en compte le caractère co-construit de l'apprentissage, un élève comme Gilles révisé totalement son point de vue initial : « *Je vais revenir sur ce que j'ai dit tout à l'heure, c'est pas parce qu'ils sont pas disciplinés, c'est parce que c'est pas intéressant. Faut captiver un peu l'attention avec des choses nouvelles, des choses intéressantes, compliquées pour avoir un peu de challenge. Là, ça donne même pas envie d'être fait tellement c'est ridicule...* »

Le même type de distinction entre approche naturalisante et approche relationnelle est à l'œuvre dans ce qui concerne la question de la justice à l'occasion des apprentissages.

2. Normes de justice

■ Des normes doxiques

Selon ces normes doxiques, les comportements justes doivent tenir compte de plusieurs caractéristiques tenues pour naturelles. Pour Adrien, il existe manifestement des élèves rebelles à la forme scolaire (Vincent, 1994) : « *Lui, il a la tête allongée, comme si il était en vacances, à la plage par exemple. Normalement on doit bien se tenir, et lui il est allongé, tout ça. Là encore il y a un manque de respect envers le professeur et c'est de l'insolence* ». Et malheureusement aussi, des enseignants trop faibles pour les rappeler à l'ordre : « *Déjà, dès la première heure de cours, on sait s'il va être sévère ou pas. Moi, depuis que je suis en sixième, je sais très bien que ça a jamais changé* ». Pour une partie des élèves, Alexandre réussit là où Clémentine échoue parce qu'il est un homme et elle une femme. Ils évoquent aussi son jeune âge ou des éléments du contexte : l'heure de la journée, mais aussi le fait qu'il s'agisse d'un collège REP+ (Réseau d'éducation prioritaire +). Pour eux, enseigner dans des établissements « *difficiles* » suppose des enseignants capables de faire respecter l'ordre, ce qui n'est manifestement pas à la portée de tous selon Anna, « *parce que effectivement quand on va travailler dans des REP, c'est plus dur et il faut vraiment avoir un minimum d'autorité* ».

De même que, dans la version doxique de la justesse, les adultes sont dépositaires du savoir, dans celle de la justice, ils sont les seuls garants du droit. Lorsqu'ils jugent ainsi, les élèves nous semblent proches, dans les termes qui sont les leurs, de la position de Thomas Hobbes (1651/2009) selon qui on peut aliéner de sa liberté pour gagner de la sécurité. Pour Mariam, « *d'énerver les profs, ça sert à rien au final. Ils sont là pour te faire comprendre. Eux, au final, ils ont tout gagné. Ils savent ce qu'ils font. Ils ont un travail. Moi au final, si j'étudie pas, ça me sert à rien. Enfin, j'aurai pas de travail* ». Ils sont donc fondés à dire quand commence et finit le cours, à soutenir, comme Clémentine que, même si elle n'est pas à son bureau, les élèves doivent regarder devant (« *Quand on dit de te retourner faut te retourner* », Mourad). C'est eux qui savent, comme l'estime Célia, comment on doit apprendre : « *parce qu'on a notre professeur qui nous répète plusieurs fois de se taire, de suivre et d'écouter, enfin je pense, à un moment, ça doit rentrer et eux ça rentre pas du tout. Moi si je serais à la place du professeur, enfin y a des punitions qui tomberaient* ».

Leur rôle central dans les apprentissages les autorise à arbitrer dans les conflits entre élèves. Commentant un moment du cours de Clémentine où un élève feint de prendre un de ses

camarades en faute et suggère à l'enseignante de le punir, Mariam est catégorique : « *ah quand le garçon il lui dit "ça mérite un rapport", elle devrait dire : "c'est pas ton problème, c'est moi qui dis ce qu'il y a à dire"* ». Le respect inconditionnel s'impose aussi pour Célia qui déplore l'ambiance de cette classe : « *il doit y avoir vingt élèves, y en a pas un qui tient debout : l'autre il est retourné, l'autre il bavarde, l'autre il dessine. Lui, un petit tour, il se balade. Il s'est cru à la fashion week, il défile !* ».

Lorsque les élèves jugent selon ces normes doxiques, pour que justice soit faite, chacun doit rester à sa place, sans quoi les élèves manquent des nécessaires limites. Pour Mariam, « *la première vidéo, c'est n'importe quoi !!! Elle devrait plus mettre des sanctions, parce que, si elle se montre trop gentille, les élèves ils vont se croire tout permis. Alors que la deuxième vidéo, ça se voit que le prof il est pas... trop, trop, trop, gentil* ». Un des risques de cette rupture d'asymétrie statutaire est une fraternisation nuisible à la tenue de classe. Oscar interprète ainsi la remarque d'Alexandre (« *Ça, c'est ce qu'on a appris au début de l'année, ça reste bon, heureusement qu'on n'a pas appris des conneries, sinon, hé, comment fait !* ») comme un rapprochement indu avec les façons de parler des élèves : « *Et lui, juste, il croit que les élèves c'est ses potes* ». Joséphine fait de même à propos de Clémentine : « *Bah là, il se lève comme ça, il se lève comme ça, il parle à la prof, enfin. Et enfin, enfin, tous les élèves parlent un peu à la prof comme si c'était leur copine, ils la respectent vraiment pas. Y a pas de respect inversé* ». De la fraternisation à la négociation, il n'y a qu'un pas pour les élèves qui raisonnent ainsi, distinguant deux styles bien différents d'enseignants : « *La prof elle réagit pas ! Moi dans mon ancien collège, en sixième cinquième, je faisais n'importe quoi et je sais pourquoi ! Parce que en début d'année on a vu qu'il y avait des profs hyper sévères et dans leurs cours on bougeait même pas, il fallait qu'on entende le bruit de la mouche ! Et avec d'autres profs, là par contre on pouvait manger en classe, faire ce qu'on veut, elle allait rien nous dire. Et quand elle prenait le carnet pour nous mettre une heure de colle, et ben il y a des gens, ils allaient au bureau de la prof et ils reprenaient leur carnet !* » (Mustapha).

Ces considérations, largement fondées sur une crainte de la dissolution des situations scolaires et, de ce fait, sur des dangers courus à plus ou moins long terme par les élèves, leur font adopter, tant qu'ils sont dans cette posture, une approche très pragmatique qui subordonne les normes à l'efficacité. À la manière dont Machiavel (1515/1962) estime que le Prince, pour conserver le pouvoir, doit préférer être craint qu'aimé s'il ne peut marier ensemble ces deux relations au peuple, Mariam synthétise le point de vue de plusieurs de nos enquêtés. Clémentine a ainsi tort de ne jamais sévir : « *Si tu donnes aucune sanction, ils vont trop prendre la confiance* ». Mais pourquoi Alexandre qui ne prend pas de sanctions a-t-il davantage la paix pour faire son cours ? Non pas parce qu'il serait réellement méchant, mais parce que, tel le Prince nouveau, il donne l'impression d'avoir les qualités requises : « *parce que quand il parle, il regarde bien l'élève. Et il montre qu'il est déterminé, qu'il est sévère* ».

Cette approche des normes scolaires en matière de justice et de la manière de les accrédi-ter n'est cependant pas la seule, une autre, plus étayée, est exprimée dans une partie des entretiens, souvent après un premier temps d'échanges plus doxiques ; elle participe de points de vue qui substituent progressivement l'accord à la sujétion.

■ **Des normes critiques**

Entrés dans un processus de comparaison entre les deux séquences, beaucoup d'élèves changent de point de vue sur les questions de rapports entre les personnes et sur les normes qui les sous-tendent.

• *Un autre regard sur Alexandre*

En comparant plus précisément les séquences, au fil des visionnages successifs, les élèves en arrivent généralement, sans la qualifier ainsi, à trouver au cours de l'entretien que l'autorité d'Alexandre permet une intro-détermination supérieure à celle qu'on pourrait obtenir dans le modèle de l'imposition. Comme le souligne David, les élèves de la classe concernée sont

obéissants bien qu'Alexandre, à la réflexion, ne soit pas si sévère qu'on pourrait le penser, notamment parce qu'il ne profère aucune menace ni ne prend de sanction pendant l'extrait visionné. Célia est celle des interviewés qui exprime de la manière la plus nette l'évolution de son jugement. Elle réalise que *« c'est les mêmes élèves et c'est pas les mêmes professeurs, donc moi je pense et en conclus que c'est le professeur [de français] qui a un souci »*. Elle est en particulier sidérée que l'élève frondeur de la première séquence, auteur de gestes obscènes dès que Clémentine qui court vers un autre incendie lui a tourné le dos, soit aussi celui qui se met au travail avec une satisfaction manifeste dès qu'Alexandre est venu dénouer les difficultés dans lesquelles il était face à l'exercice : *« si on m'aurait montré cette vidéo en premier, j'aurais jamais pu imaginer que c'était lui dans la deuxième scène. Et puis même là, l'élève il travaille seul, on voit bien qu'il est investi dans ce qu'il fait, franchement toute la classe, là, c'est un changement total »*. Elle est certaine que l'élève « dépanné » n'en profite pas pour ne rien faire. Alexandre est manifestement un enseignant qui entre dans le point de vue des élèves et leur vient en aide. Cela change tout : *« moi je serais à la place de l'élève un prof comme ça j'aimerais bien... »*.

- *Deux types d'enseignants*

Ce sont alors deux types d'enseignants très différents qui se dessinent en matière de pédagogie. Clémentine n'a *« pas d'autorité »* parce que, selon Irène, *« elle montre pas vraiment qu'elle s'intéresse à ce qu'ils font... enfin elle a pas un ton enjoué ou quelque chose d'heureux dans la voix pour essayer de montrer aux élèves que... même si c'est difficile pour eux, elle peut encore leur apprendre et elle peut les aider »*. Prise dans ce que Peter Woods (1977) appelle stratégies de survie, elle n'a pas les stratégies de suivi qui feraient qu'elle attendrait que l'élève gourmandé ouvre son classeur ou que le jeteur de papier soit revenu de sa promenade vers la corbeille et qui montreraient que son intention instructrice survit aux déstabilisations dont elle fait l'objet. Pour Mustapha, on ne la voit jamais rien expliquer aux élèves, pour Mourad, son attitude erratique traduit un *« jemenfoutage »*. David trouve qu'*« on n'a pas l'impression qu'elle a envie de leur enseigner quelque chose en fait, elle a juste envie que ça sonne ! »* Au fur et à mesure des visionnages, Alexandre apparaît *a contrario* comme un enseignant qui s'intéresse aux élèves, qui sait être à côté d'eux pour les faire avancer alors que Clémentine transforme ses tentatives de rapprochement en face à face dépourvu de tout intérêt cognitif.

- *Des principes de réciprocité*

Nolwenn qui, dans un premier temps, trouvait Clémentine *« pas assez méchante »* estime désormais qu'elle devrait être *« plus gentille »*, car *« il faut que les profs ils aient du respect pour nous quand même »*. Clémentine devrait assortir ses demandes de *« s'il te plaît »*. Marie-Claire apprécie qu'Alexandre prenne les élèves *« pour des personnes normales »*, qu'il s'adresse à eux *« comme il faut »* en disant : *« s'il te plaît »*. *« Il est au même rang qu'eux, donc... c'est plutôt bien ! »* Pour Mourad, *« les élèves à leur tour ils vont dire que, comme elle me donne du respect, je vais quand même en faire autant »*

Cette posture relationnelle attendue ne relève pas de la fraternisation par ailleurs dénoncée, car si le bon enseignant se fait proche, c'est pour rapprocher les élèves des savoirs. Souvent qualifié de *« sévère »* au début, Alexandre devient progressivement, au fil du propos, *« un prof sympa »* puis *« exigeant »*. Il est celui qui convainc de l'intérêt du travail et qui remobilise. L'étayage qu'il procure vise l'autonomie. Lorsqu'il insiste pour que les élèves posent tous leur stylo, c'est, pour Yanis, *« juste pour expliquer car, en allant auprès des élèves, il a vu que certains ne comprenaient pas. C'est pas autoritaire. La première, elle dit : "crachez les chewing-gums", mais elle se fait pas respecter »*. Si, dans ces entretiens, Clémentine finit par apparaître comme un anti-modèle pédagogique, c'est précisément parce qu'elle n'est ni suffisamment proche, ni suffisamment exigeante. Pour Claire, lorsqu'elle leur dit que l'exercice proposé *« est facile »*, c'est parce qu'*« elle ne croit pas qu'ils sont capables de faire un exercice plus difficile que ça. Donc elle juge ses élèves et ensuite elle se met à leur niveau même si ce n'est pas vraiment le niveau de leurs capacités »*.

- *Une co-construction de l'ordre et du désordre*

Une telle approche relationnelle éloigne beaucoup des conceptions doxiques que les élèves peuvent avoir exprimées en début d'entretien, même si elles ne les supplantent pas toujours définitivement. D'une certaine manière les collégiens retrouvent les problématiques classiques de la philosophie politique à la recherche de règles de gouvernement. La situation de violence décrite par Blanche Geer (1968), caractéristique d'une école qui vise à transformer en élèves les enfants et les jeunes, est en effet semblable à l'état de nature au sein duquel le faible devient la proie du plus fort sans que ce dernier soit jamais capable de le demeurer. Comme l'explique Irène, l'élève non respecté « *va se dire forcément : "ça m'intéresse pas, machin. Oui, comme j'ai rien à faire je vais pas lui obéir et je vais essayer de... enfin je vais rien faire, comme ça ça va encore plus l'énerver"...* ». Il est alors possible de conclure des pactes qui soient valides si l'intérêt est égal pour ceux qui les ont conclus (Spinoza, 1670/1967). Si l'école et les enseignants ne se résolvent pas à construire un « gagnant-gagnant » avec les élèves, un professeur violent va, comme l'explique Salah, trouver devant lui des élèves décidés à ne pas se laisser faire, surtout si leurs camarades leur disent : « *"toi tu te laisses faire, tu te laisses faire". Donc ils vont pas se laisser faire, ils vont essayer de se défendre du mieux qu'ils peuvent* ». Il semble alors bien préférable, comme l'estime Yanis en conclusion de notre entretien, de considérer que « *si le prof prend de l'importance à l'élève et au cours, l'élève prendra de l'importance aussi et sera sympa avec le prof. Alors que si le prof est genre "j'en ai rien à faire de toi, tu suis en cours, j'en ai rien à faire, je fais mon travail, etc."*, ben l'élève sera pas respectueux ».

3. Valeurs éducatives

Nous voyons les collégiens enquêtés capables de mettre en évidence de façon plus ou moins doxique ou critique les normes qui régissent ou doivent régir la façon dont l'école traite les questions de la justesse et celles de la justice. Mais à quoi se réfèrent-ils pour arbitrer entre les normes dans les situations souvent conflictuelles que nous leur présentons ? Comme dans les débats de justice analysés par Luc Boltanski (1990), à des principes supérieurs communs qui sont en l'occurrence des valeurs éducatives. Celles-ci apparaissent nettement et de façon assez classique, non pas dans l'expression explicite d'une axiologie, mais par le fait qu'elles sont pré-supposées, verbalisées ou non, lorsque les collégiens sont en position d'arbitrer à propos de la nature des normes ou de la façon de les appliquer. Ce que l'on fait à l'école doit en effet aider les enfants à « grandir » (Rayou, 1999), au sens d'une autonomie dont ils ont saisi qu'elle est une des valeurs cardinales du système éducatif (Durler, 2015). Et les gestes des enseignants sont précisément évalués à l'aune de leur capacité à faire tenir ensemble justesse et justice dans un sens qui émancipe les jeunes.

Dans notre enquête nous voyons sévèrement critiquée toute démarche qui empêche le grandissement des personnes par le recours à différentes formes d'humiliation. En termes de niveaux des apprentissages, une première consiste à les prendre pour des petits : « *On dirait qu'elle les considère comme une classe de maternelle* » estime Gilles. Une autre, qui redouble la première, est, comme le dit Irène, de les considérer comme « *des débiles* » par le biais des mêmes questions sans intérêt. En termes de justice, le terme de « *prendre pour des esclaves* » apparaît à plusieurs reprises. Les gestes de Clémentine agacent beaucoup David : « *c'est comme si elle tapait dans les mains et qu'elle les sifflait, je trouve pas ça bien de sa part* ». Les comparaisons animalières sont aussi nombreuses, à l'instar de celle de Mariam : « *le garçon là, il peut se dire "ouais, elle me prend pour une bête"* ». Quatre manières d'humilier, voire de dénier l'humanité d'être en devenir, avec lesquelles contrastent les appréciations portées sur le cours d'Alexandre.

La façon de ce dernier de se faire proche mais pour viser des savoirs élevés, d'étayer pour qu'on puisse faire seul est très soulignée et appréciée de la part de nos collégiens qui s'attachent de plus en plus aux aspects éducatifs des séances, de moins en moins aux aspects de « gestion de

classe ». Marie-Claire se demande ainsi si Clémentine « *pense que ses élèves sont capables de faire quelque chose de bien, un exercice plus difficile ou même passer le brevet. Il faut qu'elle les prépare à ça : sans son aide, ils feront rien en fait. Elle doit pas, on va dire, les rabaisser, mais plutôt les relever et les aider à continuer* ». En revanche, Alexandre, convoquant des savoirs supposés déjà acquis, mais demandant à aller plus loin, avec une « *autre méthode* », jouant le jeu de l'appui individuel mais aussi celui d'un collectif apprenant, semble dans son rôle et force le respect. Car pour Gilles, avec Clémentine, « *c'est pas les élèves, là, c'est le cours qui pose problème. L'expérience que j'en ai, c'est que c'est très important d'avoir un prof qui vous pousse à faire le meilleur et qui vous dit : "si vous ratez ça, c'est pas grave, l'important c'est que vous ne le ratiez pas la prochaine fois [...] Quand quelqu'un vous dit ça, y a un petit déclic qui se produit. C'est important de leur donner un challenge"* ». En affirmant ainsi, plus clairement et fortement que la plupart des autres enquêtés, cette nécessité de considérer ce que sont et ce que peuvent les élèves comme apprenants et comme personnes, Gilles exprime une philosophie éducative qui incite à travailler dans ce que Lev Vygotski (2012) appelle « zone de développement le plus proche » et qui constitue apparemment l'horizon éducatif sur lequel se détachent des gestes plus ou moins professionnels.

Les propos des collégiens interrogés ne sont pas seulement intéressants pour les points de vue plus ou moins doxiques ou critiques qu'ils contiennent sur l'efficacité des actions observées. Ils font apparaître en filigrane, voire explicitent parfois, les valeurs éducatives au nom desquelles ils en jugent, voire les explicitent parfois. Les enquêtés accèdent alors à une position de surplomb par rapport au contexte des deux séquences et font apparaître la façon dont ces valeurs concilient justice et justesse. Nous le montrerons par deux événements, choisis l'un dans la séquence de mathématiques et l'autre dans celle de français.

■ « 3 x 3 ça fait pas 6 »

Au cours de la séquence de mathématiques, un élève, invité à développer l'expression proposée dans l'exercice, fait une erreur de calcul. Alexandre rectifie (« *non, non, 3 x 3 ça fait pas 6* ») sans impatience ni moquerie, mais avec un certain empressement, ce qui fait rire la classe, aussitôt arrêtée par un « *chut* » ferme. Le professeur encourage ensuite l'élève à poursuivre. Nos collégiens s'arrêtent souvent sur cet événement qu'ils analysent eu égard à l'exigence de justice et de justesse et selon des normes tantôt plutôt critiques, tantôt plutôt doxiques. Ainsi Mohamed reproche-t-il à Alexandre d'avoir coupé trop tôt l'élève : « *Il a pas laissé finir l'élève de parler [...] l'élève il était en train de dire quelque chose [...] il allait rajouter quelque chose qui allait faire 9...* » De surcroît, l'élève « *va se sentir vexé* », doublement humilié puisqu'« *en plus ses copains ont rigolé sur lui !* » L'enseignant aurait dû mieux montrer à l'élève sa considération et mieux le protéger de ses camarades. Mohamed croise cette norme de justice avec une norme de justesse, elle aussi plutôt doxique : il pense que l'essentiel était que l'élève parvienne à rectifier son erreur de calcul. De son point de vue donc, ce qui compte surtout est le résultat de l'exercice proposé, considéré comme juste ou faux. Il ne semble pas percevoir que l'objectif d'Alexandre, plusieurs fois explicité dans la séquence, est de faire comprendre qu'il existe deux méthodes pour développer. Salah a une approche un peu différente : selon lui l'amour propre de l'élève est sauf. En effet, Alexandre l'a félicité un peu plus tôt, ce que ne fait jamais, précise-t-il, Clémentine. Le comportement d'Alexandre le caractérisant selon Salah comme un « *prof sympa* », l'élève interrogé ne peut prendre mal ni sa rectification ni les rires de la classe. Par rapport à Mohamed, Salah prend donc plus de recul sur l'événement ponctuel pour le comprendre eu égard à ses arrière-plans (Rayou & Sensevy, 2014). Pour ce qui est de la justesse, Salah partage avec Mohamed sa vision du savoir comme juste ou faux. Mais sa norme de référence est plus critique car il se réjouit de l'implication de l'élève concerné, qui continue son raisonnement malgré son erreur : il « *est dedans, il est à fond, il hésite pas à se tromper* ». Ce qui est très bien car « *l'école, c'est fait pour se tromper [...] pour être corrigé* ». Les apprentissages sont donc perçus comme une construction progressive et nécessairement tâtonnante, que la mission de l'enseignant est d'accompagner. Ce qui relève de la valeur éducative d'autonomisation intellectuelle, que Marie-Claire nous semble expliciter le plus nettement : si « *le professeur ne fait pas de remarque vexante* » et choisit de traiter l'erreur comme une simple étourderie passagère, c'est parce qu'il ne veut pas blesser l'élève mais c'est aussi parce que l'essentiel n'est pas dans l'exactitude du calcul ; il est dans le processus intellectuel permettant de résoudre le problème :

« *il le laisse réfléchir et il lui donne du courage* ». Alexandre assure donc simultanément justesse et justice, au profit d'un idéal éducatif.

■ « **Tu dis pas ça dans la vraie vie** »

Un second événement souvent analysé par les collégiens a lieu pendant la séquence de français. L'une des affirmatives à transformer concerne le prix d'un kilo de viande. Un élève propose : « *Combien est le prix d'un kilo de viande ?* » Clémentine répond : « *Elle est juste ta phrase mais c'est pas très correct, tu dis pas ça dans la vraie vie. Tu dis "combien coûte ?", c'est mieux.* » Une partie des collégiens interrogés approuvent cette rectification de l'enseignante, au nom d'une norme doxique de justesse : pour Kamel par exemple, c'est utile, « *ça aide à bien parler* » dans des situations de « *vie normale* ». Mais tous ceux qui en parlent soulignent néanmoins quelque chose d'inadéquat dans la manière de faire de Clémentine. Au nom de la justice pour Mourad : « *elle pourrait lui dire un peu plus gentiment* », peut-être même qu'elle « *se moque un peu* ». Au nom de la justesse, cette fois envisagée selon des normes critiques, pour Alexandra, selon qui cet exercice conviendrait à l'apprentissage d'une langue étrangère (« *nous on fait la même chose mais en cours d'anglais* ») ; mais des élèves qui utilisent le français dans leurs interactions quotidiennes n'y ont rien à apprendre, puisque la formulation juste leur viendrait naturellement en situation : « *peut-être dans l'exercice ça leur vient pas à l'idée mais ils le savent, comment poser la question !* ». Ce qui rejoint l'interprétation d'Hicham : « *elle veut dire qu'il devrait parler naturellement* » ; c'est donc l'exercice lui-même qui, paradoxalement, génère l'erreur, les énoncés étant décontextualisés : les choix de Clémentine manquent de ce point de vue à la justesse. Gilles fait quant à lui de l'événement une interprétation qui articule explicitement normes de justesse et de justice. D'une part, la réaction de Clémentine n'est pas cohérente : un énoncé agrammatical a été proposé, « *il faut pas lui dire : "c'est correct, mais tu vas pas dire ça dans la vraie vie". Non ! C'est pas correct tout court !* » Mais ceci s'aggrave d'une déconsidération inacceptable puisque Clémentine, soucieuse de ne pas rejeter trop vivement la proposition de l'élève, « *abandonne un petit peu. C'est : "oui, si tu veux..."* ». Plus largement, elle renonce à toute exigence en proposant un exercice sans intérêt, se situant bien loin de la mission d'un enseignant qui devrait, explique Gilles, « *vous pousser à faire le meilleur* ». Gilles formule à propos de Clémentine un point de vue critique au nom du même idéal éducatif que celui qui justifiait le point de vue appréciatif de Marie-Claire sur Alexandre : échouant d'un même mouvement à tenir justesse et justice, sa façon d'exercer le métier enseignant ne favorise en rien l'émancipation de ses élèves.

Conclusion

Confronter les élèves au réel de l'activité enseignante nous semble de nature à nourrir les appels à les mettre au centre du système éducatif qui, bien que répétés, ne prennent pas toujours en compte les conditions à remplir pour qu'ils prennent part à la co-construction de l'ordre scolaire. Les jugements qu'ils portent sur les savoirs en jeu dans la classe, les normes qui en organisent la distribution, les valeurs qui, in fine, trament ou devraient selon eux tramer les interactions que nous leur donnons à voir, permettent de voir des différences importantes dans leurs logiques d'action et d'interaction. Les collégiens semblent en effet prêts à trouver normales des situations dans lesquelles des statuts préalablement fixés et acceptés font tenir la classe et à estimer que les grandes caractéristiques de la forme scolaire y sont présentes. Mais ils peuvent aussi aller au-delà des pré-arrangements que sont les métiers d'enseignant et d'élève assignés et concevoir que l'école est pour eux un potentiel de grandissement. Le comportement du professeur de mathématiques, inséré dans une intention globale d'étayage individuel et de progression du groupe est ainsi progressivement réinterprété et revalorisé. En revanche, celui de l'enseignante de français, originellement attribué à des caractéristiques individuelles, est souvent jugé à l'aune de son incapacité à faire apprendre quelque chose à ses élèves. Clémentine leur semble disqualifiée parce qu'elle n'a même pas les gestes de métier qui lui permettraient de mettre ses élèves en position d'écouter et d'apprendre un cours qu'elle se contenterait de dérouler. Se mettre à l'écoute d'élèves sollicités par le protocole de recherche ici décrit peut

vraisemblablement contribuer à mieux identifier, par-delà les traits caractéristiques de la forme scolaire, les « formats pédagogiques » (Veyrunes, 2017) qui président aux dispositifs précis d'organisation de la classe.

Les collégiens enquêtés nous montrent des répertoires d'analyse et d'action qu'on suppose mobilisables en fonction des situations rencontrées. Prêts à obéir à des enseignants qui les font être « normalement » à l'école ou à respecter ceux qui les y aident à se développer, ils justifient les comportements déviants face à qui ne s'inscrit ni dans l'un ni dans l'autre de ces deux modèles. Loin d'invalider les travaux sur l'autorité qui mettent en évidence la pluralité des possibles entre autorité autoritariste et l'autorité éducative (Robbes, 2010), ils attirent l'attention sur l'importance des savoirs et des apprentissages dans la relation avec les enseignants. Peu experts pour identifier clairement les enjeux didactiques des séances, ils semblent en revanche donner de nombreuses pistes de ce que sont ou peuvent être les relations pédagogiques. La plupart d'entre eux, poussés à exprimer et étayer leur approche de ce qui se passe dans les cours dont leur sont montrés des extraits passent de doxas partagées qui leur servent de "prêt à répondre" à nos questions, à des analyses beaucoup plus argumentées qui leur permettent de surmonter l'étroitesse et l'inadéquation des premières. Ils accèdent alors souvent à des fondements anthropologiques porteurs d'un système d'attentes à l'aune duquel ils évaluent l'agir enseignant.

La prise au sérieux des modes de catégorisation des collégiens comme soubassements de leurs actions peut aider à mieux comprendre comment et en quoi ils contribuent, dans la classe, à la construction d'un ordre négocié (Périer, 2010). Leur approche nous paraît comporter une dimension très largement morale et politique qui permet d'accéder au caractère profondément social du contrat didactique (Kakpo & Rayou 2010). Sans leur adhésion, la forme scolaire peut n'être qu'une coquille vide dans laquelle ni les enseignants ni les élèves ne trouvent des conditions de leur développement respectif. Accéder à ces processus appelle vraisemblablement des collaborations accrues entre didactique et sociologie car les conditions cognitives pour que le jeu scolaire soit gagnant-gagnant (Sensevy & Mercier, 2007) sont elles-mêmes dépendantes d'une adhésion des élèves à des normes, règles et valeurs qui leur semblent garantir la justesse et la justice des situations qu'ils traversent au long de leur scolarité.

Références

- BECKER Howard Saul, GEER Blanche & EVERETT Cherrington Hughes (1995), *Making the grade. The academic Side of College Life*, New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers.
- BOLTANSKI Luc (1990), *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Métailié.
- BROUSSEAU Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CLAUDE Marie-Sylvie et RAYOU Patrick (à paraître), « Tenir la classe ou faire apprendre les élèves ? Des perspectives de collégiens sur l'action conjointe des enseignants et des élèves », *Éducation et didactique*.
- DURLER Héloïse (2015), *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- DURKHEIM Émile (1894/1988), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion.
- GEER Blanche (1968/1997), « Teaching », *International Encyclopedia of the Social Sciences*, volume 15, New York, Collier-Macmillan, p.560-565. Traduction française « Qu'est-ce qu'enseigner ? », dans Jean-Claude Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix des textes*, Bruxelles, De Boeck-InNRP, p.285-298.
- HOBBS Thomas (1651/2009), *Léviathan*. Traduction française par Gérard Mairet, Paris, Gallimard.
- JORRO Anne (2006), « L'agir professionnel de l'enseignant », communication présentée lors du séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation du CNAM, Paris (France), En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr>

- KAKPO Séverine & RAYOU Patrick (2010), « Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe », *Éducation et didactique*, vol.4, n°2, p.7-24.
- MACHIAVEL Nicolas (1515/1962), *Le Prince*. Traduction française par Jean-Vincent Périès (1825), Paris, UGE.
- PÉRIER Pierre (2010), *L'ordre scolaire négocié*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- RAYOU Patrick (2010), « Les lycéens, une autre indifférence aux différences ? De quelques modèles d'interprétation », *Éducation et Sociétés*, n°25, p.83-96.
- RAYOU Patrick (1999), *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Presses Universitaires de Paris.
- RAYOU Patrick & SENSEVY Gérard (2014), « Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n°188, p.23-38.
- ROBBES Bruno (2010), *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, Paris, ESF.
- SENSEVY Gérard & MERCIER Alain (2007) (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.13-49.
- SPINOZA Baruch (1670/1967), *Traité des Autorités théologiques et politiques*, Chapitre XVI. Traduction française par Roland Caillois, Madeleine Francès et Robert Misrahi, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard.
- THÉVENOT Laurent (2006), *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte.
- VEYRUNES Philippe (2017), *La Classe : hier, aujourd'hui et demain ?*, Toulouse, Presses Universitaires du Midi.
- VINCENT Guy (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- VYGOTSKI Lev (1933/2012), « Analyse psychologique du processus pédagogique », dans *Une théorie du développement et de l'éducation*. Traduction française par Ludmila Chaiguerova, Moscou, MGU, p.141-171.
- WOODS Peter (1977), « Teaching for survival », dans Peter Woods et Martyn Hammerley (éds.), *School experience-Exploration in the Sociology of Education*, Londres, Croom Helm, p.271-293. Traduction française « Les stratégies de survie des enseignants », dans Jean-Claude Forquin (dir.) (1997), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix des textes*, Bruxelles, De Boeck-INRP, p.351-376

Quand des parents interprètent les normes scolaires : le cas du travail scolaire hors la classe en début de primaire

Françoise Robin¹

Résumé

Nous tentons de percevoir, à partir des tâches qui circulent de l'école vers les familles et de leur décodage par celles-ci, ce que les parents voient et font des normes scolaires. Par normes, nous entendons des régularités contraignantes et partagées (Prairat, 2019) mais aussi potentiellement transformatrices du milieu par leur action créatrice (Canguilhem, 1996). Notre étude se situe dans le prolongement des théories défendant une « hypothèse relationnelle » (Bautier & Goigoux, 2004) qui considère que les malentendus (Bautier & Rochex, 2007 ; Bautier & Rayou, 2013) sont une source importante d'explication de la production des inégalités scolaires. Ceux-ci peuvent en effet donner lieu à des interprétations éloignées de l'attendu scolaire par les parents et leurs enfants. Nous analysons les pratiques parentales d'accompagnement des tâches qui constituent le travail scolaire hors la classe. Nous optons pour une interprétation de l'accompagnement des parents en termes de « renormalisation » (Schwartz, 2009) dans le sens que les parents réinterprètent les normes scolaires perçues et les réajustent en fonction de la responsabilité de l'instruction scolaire qui leur est en partie dévolue (Glasman, 2004, 2013).

Notre étude se situe dans la continuité des recherches visant à la discussion de la théorie du « handicap socioculturel » (Bourdieu & Passeron, 1970). Celles-ci proposent notamment comme cadre explicatif des inégalités scolaires une « hypothèse relationnelle » (Bautier & Goigoux, 2004) qui considère la production des inégalités scolaires comme la résultante de la confrontation entre les dispositions des élèves et l'opacité des réquisits scolaires. Dans ce cadre, la notion de malentendu (Bautier & Rochex, 2007 ; Bautier & Rayou, 2013) permet de décrire la situation des élèves en difficultés scolaires, non en termes de manques, mais en termes de conflit de normes entre l'école et les familles populaires. Nous montrons, dans cet article, que le travail scolaire hors la classe, par sa place particulière d'interface entre l'école et les familles, peut être un révélateur de normes en action tant du côté de l'école que du côté des familles.

Nous retenons différents critères pour définir le concept de norme : la normalité ou le caractère de régularité et de répétition des normes ; la dimension collective, ou l'usage par une pluralité d'individus, qui la différencie d'une habitude personnelle par exemple. Ces deux critères sont complétés par l'idée d'intentionnalité ou normativité définie comme la capacité de la norme à contraindre (Prairat, 2019). Malgré son caractère contraignant, il semble que notre attachement aux normes soit motivé par le fait qu'elles répondent à une attente ou règlent un problème, autrement dit par la dimension opératoire de celles-ci (*ibid.*). Le travail scolaire hors la classe, vécu quotidiennement comme une contrainte par un grand nombre d'élèves et de leurs parents tout au long de la scolarité, répond à différents enjeux et différentes attentes des acteurs sur lesquels nous reviendrons plus loin.

Puisque le travail scolaire hors la classe présente un caractère de régularité contraignante collective sous-tendue par des enjeux divers, nous l'envisageons en tant que norme qui s'est imposée au système scolaire et à ses acteurs au cours de l'histoire. Nous nous interrogeons sur la reconstruction potentielle par les parents de milieux populaires de cette norme en relation avec le mouvement d'externalisation du travail scolaire en cours depuis quelques décennies (Rayou, 2009). Par ce mouvement d'externalisation qu'Olivier Maulini (2000) qualifie, en France, de « paradoxe de la clôture scolaire » dans la mesure où la charge d'instruction est renvoyée à la famille initialement déchargée de cette tâche, la séparation semble affaiblie entre l'univers

¹ Chercheuse, Centre de Recherches en Sciences de l'Éducation (CRSE), Université libre de Bruxelles.

scolaire et l'univers familial. Cette même réalité est constatée en Belgique francophone où notre étude a été menée (Meunier, 2013).

Pour comprendre l'enjeu de ce questionnement, il faut se rappeler que, pour qu'une part du travail scolaire soit externalisée, il a fallu que se répande une conception découplée de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, si ces deux activités sont considérées comme disjointes, que la première est propre aux enseignants et que la seconde est du ressort des élèves, il devient possible de renvoyer « hors la classe » l'appropriation des savoirs et les difficultés potentielles qu'elle provoque (Rayou, 2009). Ce n'est plus seulement le travail scolaire réalisé à l'école qui est, selon le principe méritocratique, explicatif de la réussite scolaire des élèves. S'ajoute à ce principe que la participation des familles au travail scolaire hors la classe matérialise une responsabilité éducative majeure aujourd'hui reconnue aux parents, celle de la réussite scolaire de leurs enfants, et montre ainsi à l'école qu'ils se préoccupent de répondre à ses attentes et sont ainsi de « bons parents » (Glasman, 2004, 2013).

Dans ce contexte de responsabilisation progressive des parents, il apparaît que leurs attentes sont différentes de celles des enseignants. Un des enjeux des devoirs pour les enseignants est l'élargissement du temps scolaire, tandis que, pour les parents, les devoirs offrent avant tout l'opportunité d'avoir un contact avec l'école, parfois le seul possible (Glasman, 1994). Dans cette perspective, ainsi que l'a constaté Séverine Kakpo (2012), les parents de milieux populaires ont la volonté de renvoyer à l'école un travail « bien fait » car, pour ceux-ci, le suivi des devoirs est un moyen d'action relativement accessible tout en matérialisant à la fois le poids de la responsabilité qui leur est conférée par l'école et l'importance considérable qu'ils attribuent aux enjeux scolaires.

Si les devoirs répondent à des attentes ou règlent des problèmes différents selon les acteurs, on peut donc s'attendre à des « renormalisations » (Schwartz, 2009) différentes par ceux-ci dans le sens que les parents réinterprètent les normes scolaires perçues et les réajustent en fonction de leurs valeurs et attentes propres. De plus, comme nous l'avons signalé plus haut, le temps scolaire hors la classe permet d'externaliser les difficultés des élèves en scindant enseignement et apprentissage. Il est donc possible que les enseignants, non conscients de cette disjonction, donnent du travail scolaire à faire à domicile en supposant une continuité normative entre l'univers scolaire et l'univers familial sans que celle-ci soit vécue et mise en œuvre comme telle par les parents.

Dans un contexte où une corrélation importante est constatée entre position sociale et position scolaire, nous prenons le parti de nous centrer particulièrement sur le point de vue des familles populaires. Ces familles sont souvent qualifiées par leur éloignement de l'univers ou de la culture scolaire. L'univers de ces familles, fréquemment touchées par l'insécurité économique et l'absence de travail stable ou le chômage, est souvent marqué par les urgences pratiques et temporelles pressantes, notamment celles qui résultent des nécessités immédiates. Le temps familial est alors scandé par des événements auxquels il faut faire face dans l'urgence. Les conditions d'existence façonnent un rapport à l'avenir qui éloigne de toute visée stratégique du futur. Le temps semble non objectivé et non maîtrisé, c'est le temps irréversible des nécessités pratiques immédiates (Millet & Thin, 2005 ; Thin, 2006). À la suite de l'hypothèse relationnelle mentionnée ci-dessus, notre analyse souhaite montrer que les parents, en réagissant à ce qui leur est montré via les devoirs, réfléchissent à partir d'autres normes qu'ils tentent de faire valoir et optons donc pour une interprétation en termes de « renormalisation ». Pour ce faire, nous prenons aussi en compte une conception un peu différente de la normativité en tant qu'elle serait « vitale » et que l'activité des individus ne serait pas seulement reproductrice mais aussi créatrice (Canguilhem, 1996). La normativité ne serait donc pas que contrainte, mais aussi ce par quoi l'humain devient sujet du milieu dans lequel il vit grâce aux choix de valeurs par lesquels il le transforme (Le Blanc, 2015).

1. Éléments méthodologiques

L'étude porte sur le suivi de douze familles en Belgique francophone durant une année scolaire. Nous avons défendu plus haut le choix des familles populaires comme terrain d'étude. Les parents observés ont un niveau d'étude n'atteignant pas le secondaire supérieur. Les familles bénéficient de revenus précaires (emplois instables, chômage ou aides sociales). Le logement est exigu en fonction de la composition des familles et nous avons constaté qu'elles vivent, pour la plupart, de fréquents déménagements.

Nous avons observé les parents accompagnant les devoirs de leurs enfants à leur domicile en tentant de préserver au mieux les conditions habituelles de réalisation des devoirs. Les enfants sont en première (CP) ou deuxième année (CE1) de l'enseignement primaire, plus de la moitié d'entre eux ont déjà redoublé ou sont en menace de redoublement. Nous avons pratiqué l'observation directe (Arborio & Fournier, 2005) et notre corpus se compose de 156 observations dont 81 ont été enregistrées et 57 filmées. Les premières observations dans chaque famille ont été enregistrées et les suivantes ont été filmées à partir du moment où cela a paru possible en fonction des relations avec chaque famille. Nous avons choisi ici d'analyser toutes les tâches dont nous avons observé l'accompagnement par les parents à un rythme hebdomadaire dans les six familles où nous avons pu rester durant une année scolaire complète afin de rendre compte de la régularité des pratiques. N'ont été prises en compte que les tâches pour lesquelles une trace matérielle écrite retourne à l'école. Celles-ci nous ont semblé en effet les plus susceptibles de faire voir ce que les parents souhaitent montrer à l'école comme image de « bons parents ». Il n'est donc pas question des tâches de lecture ou d'étude qui constitueraient à elles seules l'objet d'une étude montrant la réélaboration d'autres normes spécifiques à ces tâches.

Nous avons ainsi analysé 150 devoirs donnés à faire aux élèves par l'école à domicile. Nous avons particulièrement porté notre attention sur les consignes des devoirs, éléments qui nous semblaient le plus susceptible de donner des indications aux parents sur les attendus scolaires et leur permettre de percevoir les normes scolaires. Nous avons analysé aussi les titres des devoirs (lorsque ceux-ci étaient présents) et le contenu des tâches pour compléter les informations sur l'attendu scolaire perceptible dans les consignes.

À partir de ce qui est visible par les parents, nous étudions ce sur quoi ceux-ci portent leur attention lors de l'accompagnement des enfants à la réalisation de ces tâches. La présentation de nos résultats se présente donc en deux temps : l'analyse des tâches (ou ce que les parents voient des normes ou attendus scolaires) et l'analyse de l'accompagnement par les parents (ou ce que les parents font de ces normes et montrent à l'école).

2. Analyse des tâches

Par l'étude des tâches, nous souhaitons repérer ce qui est visible de l'attendu scolaire par les parents (nous verrons ensuite comment ils le perçoivent et l'interprètent). Les tâches se présentent sous forme de ce que nous avons rassemblé sous le terme de « textes lacunaires » car les enfants doivent compléter le texte du devoir par un nombre (résolution de calculs), des traits (entourer ou relier des mots, dessins ou nombres), quelques lettres (écrire une syllabe pour compléter un mot par exemple) ou des étiquettes à couper et coller. Cette forme induit donc des réponses courtes laissant voir peu de choses des démarches de l'enfant si ce n'est l'aboutissement de celles-ci sous forme d'une réponse juste ou fausse.

Bien que la présentation sous forme de formulaires à compléter induise l'idée que les devoirs devraient être complets et corrects, on ne trouve aucune exigence explicite dans les consignes de rendre un devoir complet et un dixième seulement de celles-ci comporte une indication de

l'attendu de réponses « correctes »². Aucune mention de cette idée de « sans faute » ou de « devoir complet » n'apparaît non plus dans les titres ni les contenus des devoirs. En revanche, la presque totalité des consignes sont exprimées sous forme d'impératifs qui nécessitent une action à « faire ». Les impératifs les plus fréquents sont « complète » (n=24), « écris » (n=19), « colorie » (n=10), « entoure » (n= 8) et « relie » (n=6). D'autres impératifs régulièrement rencontrés sont « coupe, colle, effectue, indique, compte ». Ces impératifs induisent l'idée de tâches à réaliser, sans mentionner d'activité intellectuelle qui y serait associée.

Nous avons également constaté, en voyant le contenu des cartables des enfants et en conversant avec les parents, que ces tâches circulent isolées « matériellement », c'est-à-dire sans référentiel permettant au parent ou à l'enfant de se référer au travail et aux apprentissages réalisés en classe. Ce peu d'indications laisse donc la place à de possibles interprétations ou renormalisations des parents, c'est sur quoi nous nous interrogeons dans ce qui suit.

3. Étude de l'accompagnement des devoirs par les parents

Nous nous demandons ce que font les parents au vu des caractéristiques des tâches que nous venons de signaler (des consignes en termes d'actions à faire, la forme de formulaires à compléter) et du peu d'indications circulant de la famille vers l'école en termes de savoirs ou de manières de procéder. Ils pourraient s'appuyer sur ce que l'enfant présente comme connaissances scolaires. Sans doute en raison de notre choix de population d'étude, force a été de constater que l'ensemble des enfants observés apportent eux aussi peu d'éléments par rapport à ce qui a été appris en classe. Nous avons observé qu'ils sont dans l'impossibilité « cognitive » de suivre les consignes et donc de réaliser leurs devoirs. Les « je sais pas », silences et erreurs qui débutent inlassablement le moment des devoirs et se répètent tout au long de celui-ci en sont les marques manifestes. Ainsi que nous l'avons signalé, la plupart d'entre eux, bien qu'étant en tout début de l'enseignement primaire (CP et CE1) ont déjà redoublé ou sont en menace de redoublement³. Cette situation distingue (statistiquement) ces familles de celles de catégories plus favorisées dans la mesure où des corrélations entre origine sociale et réussite scolaire sont mesurées dans de nombreuses études (Geay, 2015). Il ne reste alors aux parents qu'à se référer à leur propre expérience scolaire et sociale pour accompagner leur enfant.

Malgré ces difficultés, ainsi que Kakpo (2010) l'avait signalé (voir ci-dessus), nous observons une volonté de travail « bien fait » chez des parents d'enfants plus jeunes dans des familles plus précaires que celles étudiées ici, constat qui ne souffre aucune exception dans notre corpus. Nous avons en effet remarqué que ce qui marquait la fin du travail scolaire, en termes de durée, mais aussi de rangement de l'espace, est que le devoir doit être fait « convenablement » ou « comme il faut », selon les dires des parents à leurs enfants. Une analyse plus précise a permis de cerner ce que les parents entendent par « convenable » et « comme il faut ». Nous en avons conclu qu'il s'agit d'un devoir complet et correct parce que, dans nos observations, tous, parents et enfants se donnent, de manière répétitive, comme contrainte de rendre à l'école une tâche « sans faute » et « terminée ».

Nous nous sommes donc questionnée sur la raison de ce constat récurrent dans toutes les familles observées, alors que, ainsi que nous l'avons dit, aucune consigne ne demande explicitement de faire les devoirs en entier et peu demandent qu'ils soient « sans faute ». Même si nous pensons qu'il s'agit d'un attendu implicite des enseignants, nous souhaitons montrer que, par-delà cette similitude, cette norme pourrait avoir un poids et des usages différents à l'école et dans les familles. Dans ce qui suit, nous envisageons donc qu'une des réponses possibles à

² L'idée de correct est explicitée dans des formules telles que « complète avec le bon signe ; écris le bon signe ; écris les nombres dans le bon ordre ; colle dans la bonne colonne ; complète avec la bonne syllabe ; souligne le mot exact ; complète avec le nombre correct ; écris le chiffre adéquat ; indique le bon numéro ; relie chaque cadeau à la bonne carte ; écris les bonnes réponses sur les pointillés ; trouve l'heure correcte ».

³ Cette menace nous a été rapportée par les parents relatant les propos des enseignants.

notre questionnement serait l'hypothèse d'une réélaboration, par les parents, de normes supposées de l'école par les parents telles que la nécessité de la justesse des réponses et de devoirs complets. Nous envisageons cette réélaboration en tenant compte des conditions imposées à toutes les familles (la responsabilité qui leur a été en partie dévolue, l'injonction à « faire » présente dans les consignes et l'« isolement matériel » dû aux informations réduites en provenance de l'école). Nous pensons que l'incapacité des enfants à réaliser les tâches demandées (isolement « cognitif ») est sans doute davantage spécifique aux familles populaires. De tous ces éléments, nous pouvons supposer que les parents seront tiraillés entre l'injonction à faire (et à bien faire, comme un bon travailleur le ferait) et l'incapacité de leur enfant à y arriver. Nous montrons dans ce qui suit les « renormalisations » qui nous ont paru les plus transversales aux familles dans la durée.

■ **Une renormalisation de la justesse attendue des réponses**

Un des traits les plus souvent mentionnés lorsque l'on définit la forme scolaire, c'est l'importance des « règles » (Vincent, 1994). C'est cette caractéristique qui, selon Bernard Lahire (2008), explique la possibilité d'existence de « fautes » à l'école. Ce sont en effet, écrit-il, les règles qui fixent les écarts à la norme et ceux-ci ne peuvent apparaître que si le savoir se présente selon un modèle explicite et objectivé. « Faute » et « règle » ne seraient alors que « les deux faces d'une même pièce » (p.25).

Bernard Rey (2011) préfère, à la notion de « forme scolaire », la formule de « forme didactisée de transmission » ou « mode didactisé de transmission ». Il pointe un autre trait qui la caractérise : l'apprentissage scolaire suppose l'existence d'un lieu et d'un temps réservés à l'apprentissage, hors de la pratique. De ce fait, ce mode de transmission rend possible l'erreur. « Les contraintes et les enjeux de la pratique réelle telle qu'elle s'exerce ordinairement dans la société sont suspendus et le novice peut faire des erreurs sans que celles-ci n'aient de conséquences dommageables » (p.35). Mais, est-ce vécu comme tel par tous les parents et les enfants ? On peut en douter, à la suite d'André Giordan (2013) qui relève que, si, depuis cinq siècles, l'erreur est reconnue comme inhérente aux processus d'apprentissage, il semble que, dans le cadre scolaire, l'erreur est encore et toujours pour l'élève une faute souvent mal vécue et sanctionnée.

Nous nous sommes alors demandé comment les notions d'« erreur et de « faute » apparaissent dans notre corpus. Nous n'avons rencontré le terme « erreur » que dans deux familles. Dans l'une d'elles, la mère et l'enfant semblent faire un usage similaire de « faute » et « erreur ». On les trouve dans les mêmes formules dans des contextes semblables, par exemple « j'ai fait une faute », « j'ai fait une erreur » dit l'enfant ; « t'as fait une faute », « t'as encore fait une erreur » dit la mère. Dans tous les cas, nous nous trouvons dans le registre moral de la faute et non dans une étape du processus d'apprentissage, ainsi que nous le verrons ci-dessous dans les extraits de dialogue entre la mère et son enfant. Dans l'autre famille, le terme « erreur » n'apparaît que dans deux situations qui ne concernent pas l'erreur d'un enfant, le terme semble réservé à l'adulte. L'une concerne les erreurs que les parents font en éduquant leurs enfants « On nous apprend pas à être parents. Et c'est clair [...] en tant que parents aussi, on fait des erreurs » et l'autre concerne l'erreur de l'enseignante dans le devoir : « Là madame elle a fait une erreur hein ! Oui, parce que dix plus quelque chose, ça sait jamais faire deux, hein ». Pour ces mères, l'erreur ne fait pas partie de l'apprentissage puisque dans un cas, elle apparaît quand il n'y a pas d'apprentissage (on ne nous apprend pas à être parents et on fait donc des erreurs) et dans l'autre, elle veut parler d'une faute de frappe ou d'inattention de l'enseignante. Le terme « erreur » est donc peu utilisé dans les familles et, lorsqu'il l'est, il n'est pas relié à la formation scolaire ou intellectuelle. Cependant, ce n'est pas tant la fréquence d'apparition des termes qui nous importe ici, mais bien la signification qui en est donnée, comme nous le montrons dans ce qui suit.

Nous avons en effet analysé ce que signifiait la « faute » pour les parents et les enfants. Nous en avons conclu, suite à l'analyse exhaustive du corpus, qu'aucune faute ne pouvait apparaître sur

le devoir et retourner vers l'école⁴. Dans les extraits qui suivent, il semble que l'important est de ne pas faire de faute, autrement dit que le résultat soit correct, indépendamment de la méthode (ou bien que la méthode choisie doit être la plus sûre, dans ce cas le comptage plutôt que le calcul). Cela ne correspond pas à l'apprentissage annoncé dans le titre « U + DU (avec passage de la dizaine) » (voir annexe). Ce titre est sans doute peu explicite pour les parents, la mère ayant d'ailleurs inversé les calculs pour permettre le comptage, alors qu'il s'agit bien de commencer par des unités (U) et d'ajouter un nombre comprenant dizaines et unités (DU).

Le premier extrait montre un élève de deuxième primaire (CE1) menacé de redoublement, accompagné par sa mère, en train d'effectuer une addition. L'enfant refuse la procédure de résolution proposée par la mère (additionner les unités), car « ça va lui faire avoir une faute » et préférer le comptage sur les doigts.

Mère : Allez, 62+8.

Enfant : 62+8 ?

M : Aaah, ça c'est facile.

E : 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 30.

M : Je sais pas comment tu fais d'arriver de 60 à 30. 62+8.

E : 62+8.

M : 2+8, ça fait combien. ?

E : 2+8. Aaaaah, ça, ça va me faire avoir une faute.

M : Allez, alors, euh, 62+8. Compte sur les doigts. 63...

E : 63, 64, 65, 66, 67, 68...

M : 69.

E : 50. Attends. 70.

M : Voilà.

Un peu plus tard, dans la même séance observée, la mère s'oppose à l'enfant lorsqu'elle pense qu'il « dit de sa tête »⁵ et ne compte pas ou ne calcule pas. Elle argumente en lui disant de compter pour éviter de faire des fautes.

Mère : 36+8.

Enfant : 36+8. 40 et... 42.

[La mère fait un signe de la tête pour montrer son désaccord]

E : Alors, ça veut dire que c'est 43.

M : Non plus, compte sur les doigts, allez. Ça marche une fois, ça marche deux fois mais bon... C'est comme ça que tu fais les fautes alors. Tu ne comptes pas, tu dis de ta tête comme ça.

Nous en concluons que la mère et l'enfant, en préconisant le comptage sur les doigts, cherchent sans doute la sécurité, face à l'insécurité vécue quotidiennement (cf. Millet & Thin, 2005 ; Thin, 2006). Les deux tentatives de se lancer dans des manières de faire plus risquées sont rejetées : dans le premier extrait, additionner les unités (qui se rapproche de l'attendu exprimé dans le titre) ; dans le second extrait, calculer mentalement.

Dans l'extrait ci-dessous issu de l'observation d'une autre famille, un élève de deuxième primaire (CE1) effectue une soustraction, accompagné par son père. L'extrait montre une situation habituelle où l'enfant se trompe. On voit alors tout ce que le parent met en place comme explication orale et gestuelle pour arriver à une réponse correcte qui, une fois énoncée oralement, sera écrite sur le devoir.

⁴ Très rarement (pratiquement jamais), des réponses fausses restent sur le devoir. Nous en avons vu à l'occasion d'événements stressants rendant le parent soucieux et inattentif (par exemple, l'arrivée d'une facture de gaz d'un montant très élevé) ou lorsque le parent ne connaît pas lui-même la réponse juste (par exemple, dans un devoir de discrimination des sons /v/ et /f/, un parent dont la langue maternelle n'est pas le français, ne connaît pas le mot à associer à l'image d'un phare).

⁵ Cette formule équivaut à « deviner », terme que la mère emploie de nombreuses fois dans des circonstances équivalentes (cette formule pourrait aussi faire référence au calcul mental).

Père : 19 – 10
 Enfant : C'est facile, 1
 P : 19 – 10
 E : 19 ?
 P : Donc de 10 à 19
 E : 0
 P : Non, il te reste combien ? De 10 à 19, il te reste ?
 E [silence] : Ben, je ne sais pas
 P : Si
 E : 19 – 10
 P : Quand c'est « - 10 », tu n'enlèves que la dizaine, donc il te reste ? Si tu n'enlèves que la dizaine, il te reste combien ?
 E : ...
 P : Si t'enlèves la dizaine à 19, regarde [il cache avec sa main le « 1 » de « 19 »], ça fait ?
 E : 10 ?
 P : Non
 E : 19
 P : Ben « 1 – 1 », ça fait ?
 E : 0
 P : Donc, il ne te reste plus que le ?
 E : 19
 P : Non
 E : 0
 P : T'as dit la réponse (le père fait-il référence au moment où il a caché le « 1 » de 19 plus tôt ?)
 E : Non, je ne l'ai pas dit.
 P : Si
 E : 9
 P : Oui
 [L'enfant écrit « 9 » sur le devoir].

Pour aider l'enfant à trouver la réponse correcte, le père répète le calcul (« 19-10 »), le reformule (« donc de 10 à 19 » ; « de 10 à 19, il te reste ? »). Il indique plusieurs fois explicitement que la réponse est incorrecte (« non »). Il explique des procédures en nommant la « dizaine » (Quand c'est « - 10 », tu n'enlèves que la dizaine, donc il te reste ? Si tu n'enlèves que la dizaine, il te reste combien ?). Il montre la réponse par le geste (il cache le « 1 » de « 19 »), puis essaye à nouveau d'expliquer par la procédure du calcul écrit/posé⁶ (« 1-1, ça fait ? il te reste ? »⁷).

Un peu plus tard, dans la même séance observée, après que le père ait montré plusieurs fois la procédure de résolution de calcul écrit/posé, l'enfant parvient à effectuer quelques soustractions. Il s'étonne alors de trouver la « bonne réponse » une première fois : « Ah ! J'ai dit une bonne réponse, hein papa ? ». Ensuite, à nouveau étonné : « Ah ! Mais je dis toutes des bonnes réponses ! Et encore un peu plus tard, toujours étonné : « Mais je dis presque toutes des bonnes réponses, papa ! ».

Ces extraits issus des observations de deux familles ont voulu montrer l'importance donnée par le parent et l'enfant au « sans faute » dans l'écrit et les différentes manières d'atteindre cet objectif. Dans la deuxième situation, les règles de réalisation de ce qui semble l'attendu (le « sans faute ») sont plus implicites que dans la première situation puisque le père accompagne l'enfant jusqu'à la réponse correcte sans mentionner explicitement son objectif. Néanmoins, dans les deux cas, on constate que la réponse n'est écrite sur le devoir qu'une fois validée oralement par les parents, constat que nous avons fait dans toutes nos observations. Les réponses correctes semblent en effet la seule manière de montrer à l'école qu'ils sont de « bons parents » puisque, par leur forme même, les devoirs ne donnent à voir à l'école que l'exactitude ou l'inexactitude des réponses. Nous remarquons que la renormalisation que les parents font de la

⁶ « Calcul écrit » en Belgique est équivalent à « calcul posé » en France.

⁷ On peut remarquer également plusieurs traces argumentatives par la présence du donc (trois fois dans l'extrait) et de la formule « si tu ... » suivie d'une question (deux fois dans l'extrait).

norme scolaire prend différentes formes. Nous avons repéré la préférence donnée par le parent aux méthodes connues sécurisantes, se protégeant probablement (et protégeant son enfant) des risques inhérents à tout apprentissage. Nous avons aussi observé, à de multiples reprises, le guidage serré du parent vers la réponse correcte, celui-ci cherchant sans doute à aider au mieux son enfant sans avoir la possibilité de comprendre le pourquoi des erreurs.

Nous faisons l'hypothèse que ces modes de renormalisation sont la conséquence de plusieurs facteurs cumulatifs tant scolaires que parentaux. Du côté scolaire, l'opacité des attendus (les consignes invitant à « faire » et l'absence de références accompagnant le travail hors la classe) et l'inexistence de lieux et temps véritablement réservés à l'apprentissage (parents et enfants savent que l'erreur/faute est sanctionnée par des notes qui ont pour conséquence l'échec ou la réussite scolaire et, en dernier ressort, un impact important sur la vie sociale de manière plus générale) semblent des conditions propices pour que parents et enfants mobilisent leurs expériences et leurs valeurs propres. Du côté des parents, la responsabilité accrue qui leur a été dévolue, difficile à endosser au vu des conditions de vie précaires, conduit à mobiliser un registre moral de la faute (laisser des fautes sur le devoir serait un manquement à son devoir de parent) plutôt que le registre cognitif de l'erreur en tant qu'étape inhérente à l'apprentissage. Il nous semble alors que, malgré la réhabilitation de l'erreur par les travaux de didactique depuis une trentaine d'années (Giordan, 2013), celle-ci est vécue comme une « faute » par les parents et les enfants que nous avons observés (et peut-être même par beaucoup d'enseignants dans leur relation avec ceux-ci).

■ *Une renormalisation de l'accomplissement du devoir*

Nous avons aussi pointé la préoccupation constante des parents de rendre à l'école des devoirs complétés totalement en la mettant en relation avec l'absence de marques explicites de cet attendu dans les consignes. Nous pensons que « terminer ses devoirs » est peut-être un des « allants de soi » de l'univers scolaire. Celui-ci semble faire l'objet d'une appropriation par les familles et est peut-être renforcé par la présentation des tâches sous forme de textes lacunaires incitant à remplir de façon exhaustive les « trous » du texte, de la même manière que l'on complète un formulaire lors de démarches administratives de la vie quotidienne. Cependant, simultanément (et peut-être même contrairement) à cet usage scolaire il ne suffit pas, pour construire des savoirs, de s'acquitter des tâches prescrites. Alors que la forme même des devoirs risque de renforcer la tendance à se donner la réalisation de ceux-ci comme fin ultime, ces tâches supposent, dans les normes scolaires, la continuité de l'engagement dans les savoirs scolaires. Les apprentissages scolaires mettent ainsi en jeu des registres différents et complémentaires devant être mobilisés et perpétuellement réagencés entre eux par les élèves. Le registre « scolaire » est relatif aux savoirs didactisés et se situe à l'intersection de trois autres registres : une composante « cognitive » relevant des fonctions intellectuelles, « culturelle » faite de connaissances sur le monde et « identitaire symbolique » liée à la construction de l'identité personnelle (Bautier & Rayou, 2013). En d'autres termes, pour apprendre, il ne s'agit pas seulement de satisfaire à des obligations, mais d'être capable d'aborder et de résoudre des problèmes en conciliant automatismes et capacité d'adaptation à la nouveauté (Rey et al., 2006), conception qui ne se réduit donc pas à terminer le travail demandé.

Dans toutes les familles observées, il est néanmoins important de rendre un devoir complet. De retour vers le premier extrait, nous remarquons que cette mère (que nous avons entendue conseiller à son enfant de compter sur ses doigts pour ne pas faire de faute) veut aussi que le devoir soit complet : « Non, on continue, t'as pas fini » ou lors d'une autre observation : « Attends, attends, tu n'as pas fini ». Il n'est pas étonnant, dans le cas de cette mère, qu'elle accorde une grande importance au fait que le devoir soit totalement réalisé car, comme elle le dit, elle est amenée à achever avec l'enfant le travail non terminé en classe : « C'est de l'école et sa madame me donne les feuilles où il n'a pas terminé ou il s'est trompé, comme cela je corrige avec lui à la maison ». Dans une autre famille, il est demandé très souvent, à travers le journal de classe⁸, de « terminer les travaux en retard ». On constate alors que certains propos et

⁸ Le « journal de classe » en Belgique correspond à un mixte entre « cahier de texte » et « cahier de communication » en France.

demandes des enseignants risquent de renforcer l'idée que l'exigence de l'école se situe principalement dans le fait de terminer le travail commencé.

Dans le même sens, le père (que nous avons vu guider l'enfant vers la réponse correcte) exprime souvent le fait d'avoir fini. Avoir fini correspond à la situation où toutes les réponses sont indiquées sur le devoir. Il utilise pour cela différentes formules telles que « Et voilà, on a fini » ; « C'est bien » ; « Ça va comme ça, c'est bon ? C'est tout ce que t'avais à faire ? » « Tu as fini » ; « Enfin ! Fini » ; « Voilà. T'as tout fini », etc. Quelquefois, on l'entend décompter les calculs restants afin d'encourager l'enfant : « plus que 4 », « plus que 3 ». Il semble donc que l'important soit de « finir », passant ainsi sous silence les liens avec les apprentissages passés et futurs. Cette conception est exprimée plus explicitement par une troisième mère et son enfant (CE1, ayant redoublé le CP) sous forme de mise en ordre par rapport à l'école. La formule « pour être tranquille », associée à la réalisation des devoirs, est récurrente.

Mère : Allez, termine vite ces deux phrases-là, comme ça c'est fait.

[L'enfant fait mine de pleurer et se penche en arrière].

M : Mais comme ça c'est fait, t'es tranquille, y a qu'deux phrases à faire.

E : J'suis crevé, tu comprends pas l'français ?

M : [D'un ton ironique] : Oh t'es crevé ?

[L'enfant sourit, s'avance et fait « oui » de la tête].

M : M'en fous, tu veux pas ? Demain tu fais tout hein ! Demain tu les fais toutes hein !... Je n'te lâcherai pas hein ! ... Tu resteras toute ta journée à table !

[L'enfant se balance sur sa chaise en faisant une grimace].

M : T'as compris ?

E : J'laisserai une partie pour le jeudi.

M : Non, y aura pas de partie pour le jeudi... demain après-midi tu fais toutes tes feuilles qui sont là et tu les finis toutes.

Tout au long de l'année scolaire, la mère ponctue l'avancement des tâches par des expressions telles que celles de cet extrait : « Mais comme ça c'est fait t'es tranquille, y a qu'deux phrases à faire » ou encore, dans d'autres observations, « Finis ça, comme ça t'es tranquille », « Comme ça c'est fait, on est tranquille », etc. Nous retrouvons également cette aspiration à la tranquillité dans un dialogue entre l'enfant et sa mère. Celui-ci dit à sa mère qu'elle sera « tranquille », une fois les devoirs terminés : « Après, après tu seras ... tu seras tranquille après mes devoirs ». Ces propos font ainsi transparaître une perception du travail scolaire hors la classe éloignée de l'activité cognitive requise et rappelant celle constatée chez les élèves en difficulté qui interprètent les situations scolaires comme une « juxtaposition ou succession hétéroclite de tâches et d'exercices parcellaires dont la signification s'épuise dans leur effectuation » (Rochex, 2000, p.208).

On pourrait imaginer, comme le prescrivent les dispositions légales en Belgique francophone, qu'un temps limité soit consacré aux tâches scolaires en dehors de la classe. Cependant, il semble que ce ne soit pas le cas et que l'attendu perçu par parents et enfants est que le travail soit entièrement réalisé. Cette conception donne quelques indications sur la manière dont l'organisation rationnelle du temps, une autre caractéristique de la forme scolaire (Vincent, 1994) est vécue lors du travail scolaire à domicile. Les parents ne semblent en effet pas avoir la possibilité de soumettre le déroulement de la vie familiale après l'école, comme à l'école, « à un découpage en séquences temporelles prévues à l'avance [et] à ne faire les choses qu'à point nommé » (Vincent, 1980, p.41). Entre « terminer son travail » et « sortir de la classe selon l'horaire prévu », il semble y avoir un écart de conception de l'organisation du temps. L'analyse amène ici à qualifier le rapport à l'organisation du temps sous forme de l'importance de l'accomplissement des tâches dans les familles observées, répondant ainsi aux conditions d'existence façonnant un rapport au temps marqué par les nécessités immédiates que nous avons identifiées plus haut (Millet & Thin, 2005 ; Thin, 2006). Nous avons d'ailleurs montré (Robin, dans Rayou, 2015), en étudiant la durée des devoirs et la séparation avec les autres activités familiales, que la préoccupation des familles à terminer le travail peut se décliner selon différentes modalités d'organisation allant parfois jusqu'à un envahissement de l'espace familial.

4. Renormaliser pour assurer une continuité ?

Notre souhait, dans cet article, a été de montrer, à partir des tâches qui circulent de l'école vers les familles et de leur décodage par celles-ci, ce que des parents (que l'on dit éloignés de l'univers scolaire) perçoivent des normes scolaires et comment ils les reconstruisent ou les « renormalisent » (Schwartz, 2009). Cette recherche s'inscrit dans le prolongement des recherches envisageant les malentendus comme une des sources importantes des inégalités scolaires.

Nous avons tout d'abord constaté qu'un ensemble de conditions rendent possible cette renormalisation des normes scolaires. Nous avons remarqué, en effet, que les savoirs et les procédures requis par la réalisation des devoirs ne sont pas maîtrisés par les enfants des familles de notre corpus (isolement cognitif). Ce constat rappelle que nous nous trouvons dans une situation où les difficultés d'appropriation sont externalisées ainsi que le permet la conception découplée de l'enseignement et l'apprentissage (Rayou, 2009). Un autre constat concerne les tâches. Les parents ne peuvent se référer qu'aux documents que l'enfant rapporte de l'école. Nous avons observé que les tâches circulent isolées, sans trace des apprentissages réalisés en classe auxquels relier le travail hors la classe (isolement matériel). Ce double isolement rend malaisé l'établissement d'une continuité, pour les parents observés, entre le travail réalisé en classe et le travail hors la classe. Cette discontinuité ouvre la porte à des interprétations et décodages personnels, ceux-ci pouvant s'avérer plus ou moins éloignés de ceux prévus par l'école.

Outre les conditions réunies pour la renormalisation, nous avons également signalé que les consignes et la forme des tâches donnent une direction à cette renormalisation. En effet, l'examen des tâches nous amène à penser qu'il se pourrait que les consignes et la forme de texte lacunaire des devoirs (tels des formulaires à compléter) tendent à amplifier la tendance à privilégier la production d'un travail bien fait plutôt que l'objectif d'apprentissage de la part des parents. En donnant à faire ces tâches sans les relier aux savoirs appris en classe, l'école laisse aux parents le champ libre à cette interprétation. Il ne semble pas étonnant alors qu'ils endossent le rôle d'enseignant à partir de leur perception de la norme et de leurs valeurs au détriment parfois d'autres normes scolaires peu perçues car peu explicites. Les devoirs sont alors considérés comme des tâches qu'il convient d'accomplir pour se mettre en règle avec l'institution et, de ce fait, le sens second (l'enjeu de savoirs) semble moins perceptible.

En termes de registres d'apprentissage définis plus haut (Bautier & Rayou, 2013), on pourrait dire que la composante identitaire symbolique prend le pas sur l'enjeu cognitif d'apprentissage puisque, sans référentiel, les parents sont amenés à transmettre leur expérience propre, qu'elle soit scolaire ou sociale. Cet engagement en tant que parent dans l'accompagnement des enfants révèle des sujets qui s'efforcent de se montrer de « bons parents » en faisant « convenablement » les tâches demandées. Pour ce faire, ils expriment toujours la nécessité de finir, et parfois plus spécifiquement le souhait de finir pour être tranquille, renvoyant ainsi à un rapport au temps marqué par les nécessités pratiques (Millet & Thin, 2005 ; Thin, 2006). Cette mise en ordre par rapport à la demande scolaire s'accompagne toujours de la nécessité de ne pas montrer de fautes et parfois d'une recherche de sécurité qui renvoie sans doute à une expérience scolaire marquée par l'échec et le redoublement et peut-être plus largement à des conditions de vie marquées par l'insécurité économique.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons observé que les parents apprennent/enseignent à leurs enfants à partir de leurs connaissances (savoirs et connaissances dont ils disposent y compris didactiques) et de leur expérience (expérience scolaire et sociale de l'échec, expérience des formulaires à compléter). L'accompagnement peut ainsi prendre des formes multiples, d'autant plus que les savoirs en jeu sont proches des pratiques sociales de lecture et de calculs effectués au quotidien par les parents. Cependant, il est nécessaire de rappeler qu'il existe une différence

entre la référence à une expérience ou une connaissance du monde ancrée dans l'expérience et l'activité cognitive qui les constitue en éléments de savoirs (Crinon et al., dans Beckers, 2012).

Pour conclure, il semble que, parce que « l'isolement cognitif » des enfants et « l'isolement matériel » des tâches par rapport aux apprentissages se cumulent dans les familles observées, les parents cherchent à créer de la continuité là où elle n'est établie par l'école qu'en surface via le travail scolaire à faire à la maison. Dès lors, les parents, afin d'assurer la réussite scolaire de leurs enfants en montrant qu'ils respectent les règles, tentent de décoder les normes auxquelles ils sont censés adhérer par le lien de connivence, présumé par l'externalisation, qui les conduit à accepter la délégation d'une partie de l'instruction à leurs enfants. De ce décodage opéré par les parents, nous avons mis en évidence une « renormalisation » de la norme, en partie implicite, du « sans faute » sous forme d'un rapport moral aux règles et une renormalisation de la norme, elle aussi implicite, du « complet » sous forme d'un rapport pratique au temps marqué par un traitement instantané des difficultés.

Références

- ARBORIO Anne-Marie, FOURNIER Pierre & DE SINGLY François (2005), *L'observation directe*, Paris, Armand Colin.
- BAUTIER Élisabeth & GOIGOUX Roland (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148, p.89-100.
- BAUTIER Élisabeth & RAYOU Patrick (2013), « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, vol.7, n°2, p.29-46.
- BAUTIER Élisabeth & ROCHEX Jean-Yves (2007), « Apprendre : des malentendus qui font la différence », dans Jérôme Deauvieau & Jean-Pierre Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p.227-241.
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1970), *La Reproduction*, Paris, Minuit.
- CANGUILHEM Georges (1996), *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses universitaires de France.
- CRINON Jacques, BAUTIER Élisabeth & DELARUE-BRETON Catherine (2012), « Discours enseignant, tâches et activités des élèves », dans Jacqueline Beckers, Jacques Crinon & Germain Simons (dir.), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves*, Bruxelles, De Boeck, p.191-212.
- GEAY Bertrand (2015), « Origines sociales et réussite scolaire : le déterminisme n'est pas une fatalité », *Carnets Rouges*, n°5, p.13-15.
- GIORDAN André (2013), « Une évidence, pourquoi tant de résistances ? », dans André Giordan, Daniel Favre & Armen Tarpinian, *L'erreur en pédagogie*, Collectif École changer de cap, p.4-6.
- GLASMAN Dominique & BESSON Leslie (2004), *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Paris, Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- GLASMAN Dominique (2013), « Effets parentaux et usages familiaux des offres d'aide à la scolarité », dans Geneviève Bergonnier-Dupuy et al. (dir.), *Traité d'éducation familiale*, Paris, Dunod, p.349-366.
- KAKPO Séverine (2010), *Travailler à la maison pour et contre l'école. Les paradoxes de la mobilisation des familles populaires autour des devoirs*, Thèse de sciences de l'éducation, Université de Paris 8.
- LAHIRE Bernard (2008), *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- LE BLANC Guillaume (2015), *Canguilhem et les normes*, Paris, Presses universitaires de France.
- MAULINI Olivier (2000), « Entre l'école et la maison, un seul devoir : la circulation des savoirs », *Bulletin du groupement cantonal genevois des parents d'élèves des écoles primaires et enfantines (GAPP)*, n°80, p.24-26.

- MEUNIER Jean Christophe (2013), *Quand l'école rentre à la maison. Le temps scolaire à la maison, ses causes et ses conséquences*, Bruxelles, FAPEO (Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel).
- MILLET Mathias & THIN Daniel (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PRAIRAT Eirick (2019) « Qu'est-ce qu'une norme professionnelle ? », *Recherches en éducation*, n°35 (présent numéro).
- RAYOU Patrick (2009), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- REY Bernard, CARETTE Vincent, DEFRANCE Anne & KAHN Sabine (2006), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- REY Bernard (2011), « Travail enseignant et transmission scolaire », *Recherches en éducation*, n°10, p.34-44.
- ROBIN Françoise (2015), « Les devoirs du soir et la vie des familles, des étrangers dans la cuisine », dans Patrick Rayou, *Aux frontières de l'école*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p.17-38.
- ROCHEX Jean-Yves (2000), « Pour une éthique et une clinique de l'altérité et de la rencontre, de l'indétermination et de l'élaboration de soi », *Ville-École-Intégration*, n°121, p.201-213.
- SCHWARTZ Yves & ECHTERNACHT Eliza (2009), « Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? », *Corps*, n°6, p.31-37.
- THIN Daniel (2006), « Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices », *Revista Brasileira de Educação*, vol.11, n°32, p.211-225.
- VINCENT Guy (1980), *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon / Maison des sciences de l'homme.
- VINCENT Guy (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Annexe

U + DU (avec passage de la dizaine)

+ 27

+ 58

$4 + 19 = 23$	$6 + 47 = 53$	$3 + 68 = 71$	$2 + 69 = 72$
$6 + 25 = 31$	$9 + 24 = 24$	$7 + 84 = 11$	$9 + 57 = 61$
$7 + 46 = 53$	$7 + 86 = 92$	$4 + 39 = 43$	$6 + 26 = 31$
$8 + 53 = 61$	$4 + 78 = 82$	$8 + 77 = 22$	$1 + 49 = 50$

<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">+</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">67</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">38</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">56</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">29</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">77</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">4</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">71</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">42</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">60</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">33</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">80</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">7</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">74</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">45</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">67</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">36</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">84</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">9</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">76</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">45</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">65</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">38</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">86</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">5</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">72</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">46</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">60</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">34</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">87</td></tr> </table>	+	67	38	56	29	77	4	71	42	60	33	80	7	74	45	67	36	84	9	76	45	65	38	86	5	72	46	60	34	87	$9 + 28 = 37$	$26 + 5 + 3 = 34$	$89 + 8 + 2 = 99$
+	67	38	56	29	77																												
4	71	42	60	33	80																												
7	74	45	67	36	84																												
9	76	45	65	38	86																												
5	72	46	60	34	87																												
	$6 + 67 = 73$	$47 + 2 + 8 = 57$	$9 + 22 + 6 = 37$																														
	$5 + 46 = 51$	$8 + 76 + 3 = 87$																															
	$4 + 89 = 93$																																
	$3 + 37 = 46$																																

- BÉATRICE DROT-DELANGE 135
Interactions entre gestion personnelle de l'information et connaissances professionnelles des enseignants. Le cas de l'informatique et sciences du numérique
- GWÉNAËL LEFEUVRE, BRUNO FONDEVILLE, RÉMI BONASIO 151
& PHILIPPE VEYRUNES
L'appropriation collective d'un dispositif pédagogique à l'école primaire. La construction d'un compromis provisoire entre des principes de justice différents : le cas du « plan de travail »
- PAUL LEHNER 165
L'orientation scolaire comme problème public (1964-1968) : sens et finalités d'une politique éducative
- VIRGINIE MESSINA 177
Permettre la compréhension de l'action dans un jeu d'imitation. Le cas de l'action conjointe entre un artiste chorégraphique et des élèves-danseurs à l'école élémentaire

Interactions entre gestion personnelle de l'information et connaissances professionnelles des enseignants. Le cas de l'informatique et sciences du numérique (ISN)

Béatrice Drot-Delange¹

Résumé

Dans cet article, nous analysons les interactions entre gestion personnelle des ressources et connaissances professionnelles des enseignants. La gestion personnelle de l'information est étudiée via les opérations de documentarisation classificatoire, c'est-à-dire le classement, le nommage et l'indexation des ressources (Zacklad et al., 2011). Les connaissances professionnelles des enseignants concernent les connaissances disciplinaires, pédagogiques et curriculaires des contenus (Shulman, 2007). Les interactions sont analysées dans le contexte de l'enseignement de spécialité de l'informatique et sciences du numérique (ISN) ouvert en 2012 dans les classes de terminale. Nous avons mené des entretiens auprès de cinq enseignants. Nous avons complété ce recueil de données avec les produits observables de la gestion personnelle de l'information : les arborescences des dossiers et des marque-pages. Les résultats montrent que les différentes opérations de documentarisation classificatoire visent d'abord un besoin de réassurance des connaissances. Ce besoin peut concerner la préparation des cours ou l'activité en classe. Il est soutenu par une ou des collections de référence (Jones, 2007), par un classement permettant la réactivité en classe et par des supports personnels toujours disponibles.

L'enseignement de l'informatique est réapparu en France dans l'enseignement secondaire à la rentrée 2012, en classe de terminale scientifique, sous forme d'un enseignement de spécialité intitulé Informatique et sciences du numérique (ISN)². Cet enseignement ne possède pas tous les attributs classiques d'une discipline scolaire, comme le constatait déjà Georges-Louis Baron (1989) dans les années 1980 : pas de concours de recrutement d'enseignants en informatique, pas de corps d'inspecteurs dédié, pas de baccalauréat spécifique par exemple. Il n'empêche que le curriculum de cet enseignement est très fortement ancré dans une des approches possibles de l'informatique comme discipline de recherche et disciplinaire universitaire : celle proposée par Gilles Dowek (2011a). Ce dernier considère que quatre concepts structurent l'informatique : algorithmes, machines, langages et informations. Ce n'est pas la seule approche possible (Bruillard, 2017), mais c'est celle qui a présidé à l'élaboration de cet enseignement de spécialité³ et que l'on retrouve déclinée dans les manuels.

L'enseignement d'ISN a été conçu comme une transposition didactique (Bruillard, 2017, p.208) des programmes de licence, qui se déploie de l'enseignement supérieur vers les classes de l'enseignement primaire. D'abord pensé pour les classes scientifiques de terminale dans les filières générales, il est ensuite proposé en classe de seconde en enseignement d'exploration (Informatique et Création Numérique⁴), puis dans les autres filières générales en classe de première et de terminale, sous forme optionnelle⁵. Les programmes de l'école primaire et du collège⁶ prévoient également des enseignements d'informatique depuis la rentrée 2016. Les élèves peuvent donc choisir ou non cet enseignement en classe de seconde, puis le choisir ou non en classe de première, de même en classe de terminale. Penser la dimension curriculaire

¹ Maître de conférences, Activité, Connaissances, Transmission en éducation (ACTé), Université Clermont Auvergne.

² BO n°18, 13/10/2011.

³ Le référentiel de cet enseignement a évolué à la rentrée 2017, mais les quatre entrées précédentes ont été conservées. BO n°28, 31/08/2017.

⁴ BO n°31, 27/08/2015.

⁵ BO n°29, 21/07/2016.

⁶ BO spécial n°11, 26/11/2015.

dans cette configuration est donc une gageure même si les programmes évoluent pour tenir compte de cette construction.

Une des caractéristiques de cet enseignement est que les enseignants n'ont pas tous suivi de formation, dans leur cursus initial, à l'informatique. Pour être habilité, les enseignants ont dû suivre une formation. Celle-ci a été très variable en volume horaire selon les académies d'exercice (Baron et al., 2015). Pour tenir compte des équipements des établissements, le programme officiel signale des contenus considérés comme facultatifs. Les réseaux et la robotique en sont des exemples. On peut cependant raisonnablement penser que les enseignants de sciences et technologies industrielles (STI) sont plus à l'aise avec la partie robotique du programme que ceux de mathématiques.

La mise en place de l'ISN s'est effectuée dans une relative pénurie de ressources, hormis celles proposées par le ministère de l'Éducation nationale sur son site web. Un manuel à destination des enseignants (Dowek, 2011b) a également été publié avant la première rentrée scolaire d'ISN, le manuel pour les élèves l'étant l'année suivante (Dowek, Archambault & Baccelli, 2012). Il n'existait pas encore de ressources produites par des collectifs (Tort & Drot-Delange, 2013). Cette situation contrastait singulièrement avec celle habituelle de disponibilité de ressources, abondantes et diversifiées dans les disciplines principales des enseignants concernés.

Les conditions faites aux enseignants d'ISN posent de manière exacerbée le questionnement de Lee Shulman (2007, p.103, 104) : « Quelles sont les sources du savoir professoral ? Qu'est-ce qu'un professeur sait et comment vient-il à le savoir ? », « Comment le professeur se prépare-t-il à enseigner ce qu'il n'a jamais appris ? »

La recherche, la sélection et l'exploitation des ressources auxquelles les enseignants accèdent sont un des éléments de réponses. Dans le cas de l'ISN, ces ressources sont principalement numériques. Les enseignants d'ISN, à l'instar des enseignants en général, procèdent à de nombreuses recherches de ressources, ressources qu'ils doivent ensuite gérer (Jones, 2007). La gestion personnelle de l'information recouvre de nombreuses tâches comme celles de (re)trouver, conserver, organiser, maintenir, mesurer et évaluer. Nous nous intéressons, dans cet article, spécifiquement à la classification des ressources ainsi trouvées et collectées.

Yolande Maury (2013, p.24) dans une approche anthropologique de la classification, précise que « le découpage du réel – loin d'être une donnée de la réalité, même si classement et classification s'enracinent dans la réalité (dimension réelle) – comporte une part de construction, sous-tendue par une représentation des éléments à ordonner (dimension idéale). »

Ce sont ces deux dimensions et leurs relations que nous explorons dans cet article. La dimension idéale est celle des représentations qu'ont les professeurs concernant l'enseignement de l'ISN. La dimension réelle est constituée par les opérations réalisées lors de la classification des ressources.

Les opérations cognitives impliquées dans le processus de classification se traduisent toujours par une matérialisation documentaire (Zacklad et al., 2011, p.325), qui va consister à doter les différents objets numériques (les fichiers et les dossiers par exemple) de propriétés permettant à son utilisateur de se remémorer leur contenu, leur emplacement, ou de retrouver les éléments les plus pertinents au sein même du document, etc. Selon Manuel Zacklad et al. (2011), la documentarisation classificatoire, portant sur l'ensemble du document, comprend trois opérations : nommage, indexation et classement. Il s'agit de pérenniser les documents en permettant leur ré-exploitation. Cette documentarisation sera d'autant plus efficace selon Orélie Desfriches Doria et Manuel Zacklad (2010) qu'elle s'accompagne d'une réflexion sur les usages futurs ou leurs réutilisations potentielles.

Dans cet article nous analysons comment la gestion personnelle des ressources par les enseignants, et plus particulièrement les opérations de documentarisation classificatoire, interagissent avec la connaissance, ou le besoin de connaissances, du contenu de

l'enseignement d'ISN. Après avoir précisé notre cadre théorique (section 2), nous expliciterons la méthode mise en œuvre dans cette recherche (section 3) puis les résultats obtenus (section 4). La section 5 sera consacrée à une discussion sur la spécificité des résultats obtenus.

1. Problématique

Lee Shulman (2007) distingue deux types de rapports aux savoirs qu'entretient un enseignant : la connaissance du contenu et la connaissance pédagogique du contenu. Gérard Sensevy et Chantal Amade-Escot (2007) nomment la première « connaissance épistémique » et la seconde « connaissance didactique ».

La connaissance du contenu concerne l'épistémologie de la discipline, les questions vives, etc. Shulman (2007, p.104) souligne que « Penser adéquatement la connaissance du contenu requiert d'aller au-delà de la connaissance des faits ou des concepts d'un domaine. Cela requiert la compréhension des structures de la discipline ». Il conviendrait donc d'abord de définir l'informatique, en tant que discipline scientifique, comme le suggère Michel Beaudoin-Lafoin (2009). Or les débats au sein des champs professionnel et scientifique sont nombreux, rendant l'identification de ces connaissances complexe (Tedre & Sutinen, 2008). L'informatique repose selon ces auteurs sur trois traditions distinctes mais entrelacées dans les débats : mathématiques ou analytique, scientifique ou empirique et d'ingénierie ou technologique. Les débats se retrouvent au niveau d'une possible discipline scolaire (Drot-Delange, 2012).

Shulman indique ensuite que cette connaissance du contenu doit s'accompagner d'une connaissance pédagogique du contenu, c'est-à-dire d'une connaissance de ce contenu pour l'enseignement, autrement dit les connaissances liées à son « enseignabilité ». Shulman inclut par exemple la connaissance des conceptions des élèves.

L'enseignement de l'ISN n'ayant que cinq années d'existence au moment de cette recherche et les formations ayant porté principalement, voire exclusivement, sur la connaissance du contenu pour l'enseignant, ces derniers ne connaissent pas toujours les travaux de la didactique de l'informatique principalement menés dans les décennies 1970 et 1980 (Rogalski, 2015). Les travaux de recherche en didactique de l'informatique se sont taris depuis une vingtaine d'années, même si le courant s'inverse désormais (Baron, Bruillard & Drot-Delange, 2015). Il s'agit donc en quelque sorte de connaissances manquantes, faute de savoirs de référence.

Enfin, ces connaissances sont complétées par des connaissances curriculaires. Shulman (2007, p.106) définit le curriculum comme « l'intégralité des programmes élaborés pour l'enseignement des domaines et sujets particuliers à un niveau donné, la variété des documents et moyens d'enseignement (*instructional materials*) en relation avec ces programmes, et l'ensemble des caractéristiques qui servent d'indications et de contre-indications à l'usage d'un curriculum et de moyens d'enseignement particuliers dans des circonstances particulières ».

La connaissance des ressources utilisables par l'enseignant en fait partie. L'enseignant devrait être capable de faire le lien entre sa discipline et les autres, à un niveau donné, mais aussi avec les enseignements des années antérieures et ultérieures. Le jeu des enseignements optionnels en informatique tout au long de la scolarité, la prise en charge de cet enseignement par les mathématiques et la technologie rendent complexe cette approche curriculaire.

Dans le contexte ainsi décrit, nous faisons l'hypothèse que le développement professionnel des enseignants amenés à assurer ce nouvel enseignement fait une place importante aux ressources. La gestion personnelle de l'information par les enseignants est une activité quasi permanente. Ils consacrent en effet beaucoup de temps à la recherche de ressources, qu'ils doivent ensuite classer, nommer et indexer pour être à même de les retrouver lorsqu'ils en ont besoin. Comme il n'est pas possible d'observer l'activité en train de se faire sur un temps long, nous avons choisi de nous intéresser aux produits de cette gestion personnelle de l'information,

à savoir les arborescences des dossiers et des marque-pages des navigateurs sur les ordinateurs personnels des enseignants. Nous complétons ces « photographies » par des entretiens avec les enseignants. Nous étudions plus spécifiquement les activités de documentarisation classificatoire.

2. Méthode

Nous suivons cinq enseignants d'ISN, quatre hommes et une femme, sur deux et trois années scolaires, selon le moment où l'enseignant a rejoint ce projet de recherche (voir tableau 1). Ils ont tous débuté l'enseignement d'ISN dès l'ouverture de cette spécialité en 2012. Ils ont également tous suivi la formation proposée par leur académie. Ils exercent dans des lycées différents et se répartissent dans trois départements de l'académie.

Tableau 1 - Caractéristiques des enseignants du projet

Enseignant ⁷	Discipline	Ancienneté dans l'enseignement	Statut	Entrée dans le programme de recherche
Christophe	Mathématiques	33 ans	Agrégé	2014
François	Mathématiques	18 ans	Agrégé	2014
Isabelle	Mathématiques	11 ans	Agrégée	2014
Luc	STI	14 ans	Agrégé	2015
Michel	Mathématiques	20 ans	Certifié	2015

Concernant le volet de la recherche sur la gestion personnelle de l'information, nous avons mené entre deux et trois entretiens avec chacun d'eux, soit en présence, soit à distance via un système de visioconférence. Les entretiens ont une durée comprise entre 45 minutes et une heure. Ils sont enregistrés et retranscrits intégralement.

Le premier entretien est basé sur la grille proposée par Anne Diekema et Whitney Olsen (2014). Lors de cet entretien, nous avons demandé aux enseignants de bien vouloir créer une image de l'arborescence de leurs fichiers ainsi que de leurs marque-pages concernant leur activité professionnelle à l'aide du logiciel *Freeplane*⁸. Une image de l'arborescence a été demandée à chaque période scolaire : juste avant les vacances d'été et quelques semaines après la rentrée scolaire de septembre. Cela permet de constater les évolutions entre les différents moments clés de l'année scolaire. Le deuxième entretien consistait en une visite commentée par l'enseignant de son système de ressources, soit à partir de l'image de l'arborescence qu'il avait produite soit directement sur son ordinateur. Un troisième entretien permettait d'explicitier certains points.

Nous avons mené une analyse des entretiens à l'aide des catégories conceptualisantes proposées par la documentarisation classificatoire, à savoir : classement, nommage et indexation. Le codage des entretiens a été réalisé avec le logiciel NVivo.

Les 150 extraits ainsi codés ont à leur tour été codés avec les catégories de Shulman (2007), à savoir comme relevant de la connaissance du contenu, de la connaissance pédagogique du

⁷ Les prénoms ont été modifiés, le genre conservé.

⁸ <http://www.freeplane.org/>

contenu et de la connaissance curriculaire du contenu. La première catégorie concerne les extraits d'entretiens dans lesquels la personne évoque les savoirs disciplinaires lorsqu'elle explique comment elle classe, nomme ou indexe ses ressources. La deuxième catégorie rassemble les extraits où la personne évoque les élèves, les pratiques pédagogiques en classe, son organisation sur l'année ou la semaine, lorsqu'elle explique comment elle classe, nomme ou indexe ses ressources. La troisième catégorie rassemble les extraits où la personne évoque l'organisation de son enseignement par rapport aux autres disciplines, les supports spécifiques de la discipline, le matériel, les programmes, lorsqu'elle explique comment elle classe, nomme ou indexe ses ressources.

Nous obtenons ainsi un encodage matriciel, qui croise documentarisation classificatoire et connaissances professionnelles.

Le nommage a fait l'objet d'une étude complémentaire à partir des images d'arborescence produites par les enseignants. Étant donné la profondeur des arborescences et le nombre de fichiers (jusqu'à plusieurs dizaines de milliers dans certains cas pour le seul dossier correspondant à l'enseignement d'ISN), nous avons limité notre investigation aux noms attribués aux dossiers. L'explicitation par les enseignants de leur arborescence lors de visites commentées nous permet d'accéder à la logique du regroupement au sein d'un dossier et donc de déterminer *a posteriori* de quel(s) type(s) de contenus relève(nt) ce dossier.

3. Résultats

Nous présentons ci-après les résultats de l'analyse des entretiens concernant les représentations des enseignants sur ISN, ainsi que l'analyse des entretiens et des arborescences en matière de classement puis d'indexation et de nommage.

■ Représentations des enseignants concernant l'ISN

Une manière de révéler les représentations des enseignants concernant l'ISN est de les interroger sur les différences qu'ils perçoivent avec leur discipline principale, ici les mathématiques ou les STI : « *On est très proche des élèves ... on travaille beaucoup par travaux pratiques [TP], la condition de professeur n'est pas la même, je ne fais pas de cours magistraux ou même au tableau ou très peu.* » (François, 12/06/2016)⁹

Christophe considère pour sa part qu'il est davantage « animateur », car il n'y aurait pas de savoirs en ISN : « *On est beaucoup plus animateur que quelqu'un qui apporte un savoir. Plus animateur que détenteur d'une vérité. On va dire qu'en maths il y a des vérités. Mais là on ne peut pas parler de vérité en ISN. Quelqu'un qui les aide dans leur apprentissage. L'élaboration d'une démarche de construction de connaissances.* » (Christophe, 23/06/2016)

La place des ressources en ISN diffère de celle en mathématiques selon Christophe : « *La ressource d'un cours traditionnel c'est l'enseignant et le livre. Et là, la ressource, elle est partout. Donc la réponse, de toute façon, elle est sur Internet. Donc le boulot ce n'est pas d'avoir la réponse, c'est de trouver un moyen pour la trouver. C'est apprendre à chercher les réponses. [...] Se débrouiller pour trier l'information.* » (Christophe, 23/06/2014)

Il s'agirait donc pour ISN de rendre accessible une démarche de résolution de problèmes ou d'acquisition de connaissances par l'élève plutôt que d'une transmission de savoirs à l'instar de ce qui se fait en mathématiques selon cet enseignant.

À cette différence concernant la forme scolaire, peu ou pas de cours magistraux, s'ajoute celle de la connaissance du contenu : « *La grosse différence c'est qu'en maths j'ai toutes les*

⁹ Figurent entre parenthèse le prénom (voir tableau 1) et la date de l'entretien.

ressources et les connaissances que j'ai apprises à la fac. En maths, je suis passée par une classe de seconde, de première, de terminale, puis les études, donc tu as déjà quelque part un modèle. En informatique, ce n'est pas le cas. Et ça c'est très perturbant quand tu fais ton cours, parce que tu ne sais pas ... enfin moi, ça m'a beaucoup perturbée en termes de ressources, et de savoir ce qu'il faut faire passer ... » (Isabelle, 20/06/2014)

Ce manque de connaissances du contenu amène Isabelle à développer une stratégie de validation des ressources qu'elle trouve. Une grande part de son temps de préparation est consacrée à la confrontation des sources pour consolider ses propres connaissances, soit par le croisement des informations sur Internet, soit par la discussion avec un collègue de son établissement, soit par des recherches dans des ouvrages universitaires ou bien encore en comparant avec les ressources mises en ligne sur le site web du ministère.

Un autre enseignant relève lui aussi la difficulté de ne pas toujours avoir de connaissances sur le contenu : *« On est tous des profs qui ne sommes pas des profs d'informatique donc ça implique ... ça implique quand même de ne pas être le prof qui sait tout sur ce qu'il enseigne, même parfois d'accepter d'avoir des élèves qui en savent plus ... et c'est vrai que c'est pas très habituel pour un prof d'être dans cette situation, du moins, en maths, ça n'arrive pas. »* (François, 12/06/2014)

L'hétérogénéité des connaissances des élèves en matière d'informatique s'ajoute aux difficultés précédentes. Les cinq enseignants suivis élaborent rapidement des réponses au constat des différences entre les élèves. Ils adaptent leur manière de faire dès la seconde année d'enseignement, sans toutefois remettre en cause de manière radicale le style professionnel qui les caractérise.

Isabelle avait lors de la première année élaborée une progression, qui prenait la forme d'un véritable manuel pour elle-même. Mais après avoir constaté que sa méthode, cours magistraux puis exercices puis projet, ne dégagait pas assez de temps pour la partie projet, elle a décidé de donner aux élèves, dès la rentrée, le manuel qu'elle a créé, sous forme de photocopies. *« Je pouvais leur donner un chapitre à lire à la maison pour le cours d'après, on discutait, on expliquait un petit peu les choses, et on a passé beaucoup plus de temps sur machine, et surtout, pour les projets, on a pu passer beaucoup plus de temps en classe. »* (Isabelle, 20/06/2014)

Elle estime que les élèves ont ainsi gagné en autonomie et passent plus de temps à ce qu'elle considère comme essentiel : *« parce que les élèves ont beaucoup plus travaillé seuls, [...] ils ont passé plus de temps sur l'ordinateur. »* (Isabelle, 20/06/2014)

Michel constate que l'organisation des séances tel qu'il les avait prévues n'est pas toujours adaptée au travail des élèves par projet : *« Au départ je leur donnais des TP avec tout un déroulé. Et euh ... chacun voulait faire ce qu'il voulait et aller à son rythme et ils avaient des questions en dehors du TP tout le temps. »* (Michel, 08/04/2016)

Il décide donc de donner aux élèves les références de sites web comme ressources où ils pourront trouver les réponses à leurs questions et de ne plus figer la séance de TP. Seul l'objectif est partagé, les moyens pour y arriver sont laissés aux choix des élèves.

Les élèves ne progressent cependant pas toujours aussi vite que ce qu'avait imaginé l'enseignant. Cela dépend aussi des contenus. Les enseignants sont donc amenés à revoir les supports et les ressources transmises aux élèves. *« Je les [les fiches] ai pas mal refaites la deuxième année, en me rendant compte qu'il fallait aller plus doucement sur l'apprentissage du langage, pas aller trop vite, j'ai refait les fiches dans ce sens, en étant plus précis. »* (François, 12/06/2014)

De ces entretiens, nous concluons que la posture d'enseignant d'ISN interroge les pratiques habituelles de la discipline principale (mathématiques ou STI). Elle invite l'enseignant à

reconsidérer ces pratiques pédagogiques pour s'adapter d'une part à la mise en activité par projet des élèves, d'autre part pour tenir compte des différences de niveau entre les élèves mais aussi selon les thématiques abordées. Ainsi, les élèves fréquentent abondamment les sites web et ont des attentes sur le rendu visuel ou la navigation dans leur propre production. Ils n'hésitent donc pas à chercher des solutions par eux-mêmes pour aboutir aux résultats escomptés. C'est moins souvent le cas par exemple lorsqu'il s'agit de programmation dans un langage tel que Python. L'enseignant peut alors revenir à un scénario pédagogique plus habituel pour lui.

Ces représentations de la discipline nous aideront à comprendre les opérations de classification réalisées par les enseignants sur leurs ressources.

■ **Classement et connaissances disciplinaires**

Les arborescences des fichiers des enseignants de notre échantillon reflètent leurs représentations concernant l'enseignement d'ISN. Par exemple, la structuration de Christophe, qui considère que l'enseignant d'ISN est un « animateur », repose sur les séances de cours (cf. figure 1) et les projets. Celle de François (cf. figure 2) reprend en partie les entrées du programme d'ISN. Celle d'Isabelle (cf. figure 3) repose sur les chapitres du manuel qu'elle a construit d'abord pour elle et ensuite pour ses élèves.

Une des règles implicites, largement partagées par les enseignants de notre échantillon, est le classement des ressources en dossiers thématiques relevant des savoirs de l'informatique qu'ils soient présents, ou non, dans le programme de l'ISN. La plupart des enseignants interrogés ont ainsi des dossiers organisés par thèmes. Cette classification en lien avec les notions d'informatique est considérée comme opérationnelle, les cinq enseignants l'utilisent. « *Je stocke là, par thèmes, comme ça je sais que si j'ai besoin de le chercher c'est là que j'irai le chercher.* » (Isabelle, 16/06/2015).

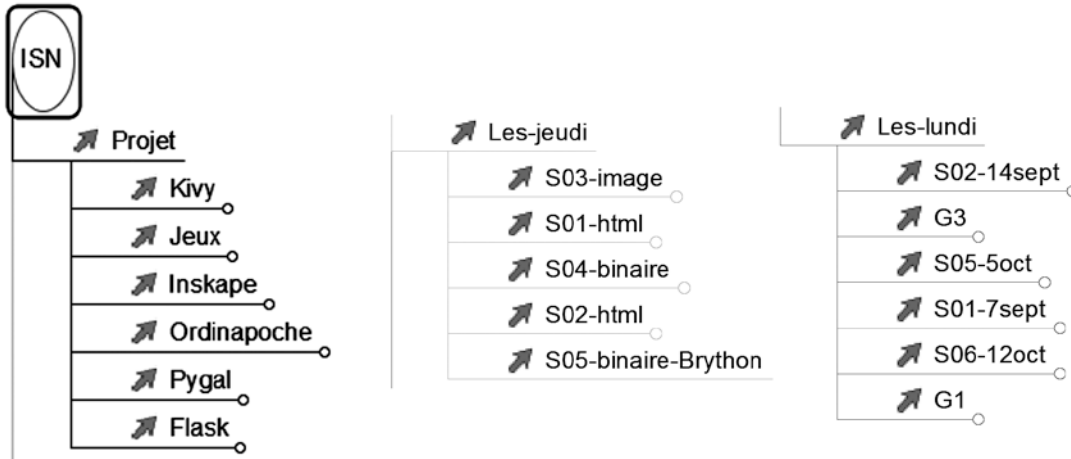
Les formations suivies et l'expérimentation par soi-même d'écriture de programmes ou de tests de logiciels constituent un moyen d'acquérir les connaissances disciplinaires et se matérialisent par des dossiers. Ainsi, les documents récupérés l'année de formation sont classés dans un dossier bien identifié, constituant une ressource de référence « *je me réfère régulièrement en cas de doute* » (Isabelle, 20/05/2015), lui aussi structuré en thèmes, en lien avec les notions du programme d'ISN (robotique, réseaux, programmation, architecture, etc.).

Les productions de l'enseignant, réalisées pour apprendre lui-même, sont souvent conservées : « *LaboLycée contient tous les programmes Python sur lesquels j'avais travaillé pour voir comment ça marchait, enfin pour me former, dès la première année. Donc tous les programmes, tout ce que j'avais fait.* » (Michel, 23/06/2016)

Les dossiers de type « bac à sable », où on teste des activités, des programmes informatiques, se rencontrent chez les cinq enseignants d'ISN : « *Interface graphique, ça c'était des essais, c'est surtout mes images en fait c'est des essais que j'avais faits pour essayer de réfléchir...* » (Isabelle, 16/06/2015)

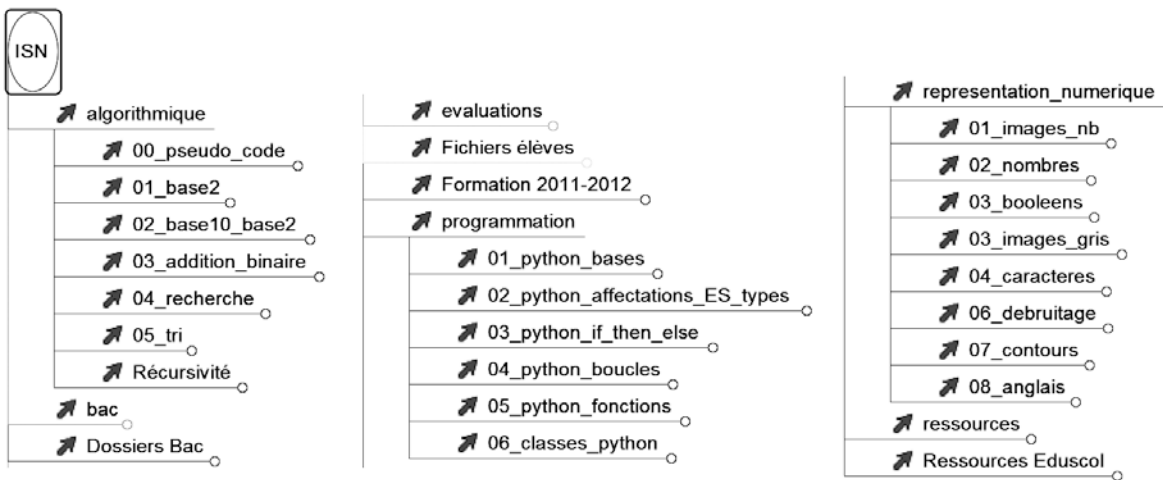
Les enseignants peuvent être amenés, notamment du fait de la mise en activité des élèves par projet, à aborder des savoirs qu'ils ne connaissent pas forcément. Ils s'y préparent en anticipant si possible les savoirs potentiels dont ils pourraient avoir besoin lors des questions des élèves en classe. Le classement doit pouvoir répondre à cette fonction. Les questions des élèves sont anticipées et justifient de conserver et d'organiser les ressources, notamment dans les marque-pages du navigateur : « *En ISN c'est des favoris sur la stéganographie parce que finalement ça va les intéresser et que ... que je me remette bien dedans quand je me pose des questions sur la stéganographie par exemple.* » (Michel, 08/04/2016)

Figure 1 - Arborescence de Christophe



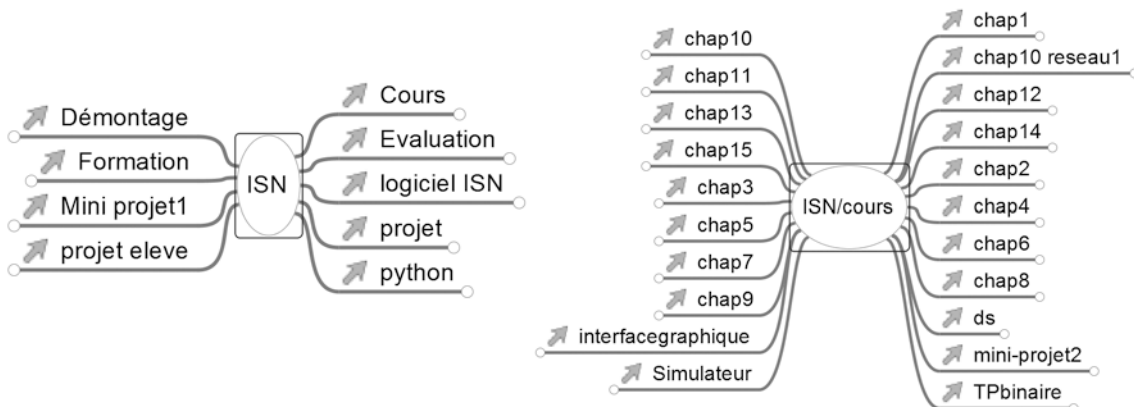
Source : extrait de l'arborescence transmise par Christophe, juin 2015. Produite avec Freeplane, seuls les dossiers apparaissent sur cette figure.

Figure 2 - Arborescence de François



Source : extrait de l'arborescence transmise par François, juillet 2015. Produite avec Freeplane, seuls les dossiers apparaissent sur cette figure.

Figure 3 - Arborescence d'Isabelle



Source : extrait de l'arborescence transmise par Isabelle, juillet 2015. Produite avec Freeplane, seuls les dossiers apparaissent sur cette figure.

De même, les ressources produites par les élèves peuvent également servir à alimenter cette base de références : « *Dans le dossier projet ou projet élèves je stocke quelques projets intéressants des élèves les années précédentes ... c'est une bonne base de données pour les commandes spéciales de Pygame. Après tout, on a beaucoup cherché la première année les fonctions utiles de Pygame, autant garder cela en mémoire !* » (Isabelle, 20/05/2015)

Les enseignants ont besoin d'une part de trouver des ressources pour acquérir les connaissances du contenu présent dans le programme d'ISN, mais aussi les savoir-faire, notamment en programmation, nécessaires pour être en mesure de répondre aux sollicitations des élèves lors des projets. Les sujets des projets peuvent être librement choisis par les élèves. L'enseignant doit alors être à même soit de répondre aux différentes questions, qu'il n'est pas toujours en mesure d'anticiper, soit de renvoyer les élèves vers des ressources, avec lesquelles ils trouveront des réponses à leurs interrogations.

Nous avons constaté que les opérations de classement sont en partie dirigées vers cette activité de réassurance des connaissances de l'enseignant et de conservation des traces des recherches menées dans le passé pour répondre aux besoins des élèves. Ce besoin de réassurance des connaissances disciplinaires se matérialise dans des collections que l'on peut qualifier de référence.

William Jones (2007, p.55) distingue deux grands types de collections : les collections de référence, qui concernent des informations sélectionnées pour des usages répétés mais habituellement pas avec un usage précis en tête, et les collections de projet, pour lesquelles les informations sont sélectionnées car liées à un projet précis. On retrouve bien ces deux types de collection ici. Les collections de référence permettent à l'enseignant d'avoir des moyens de réassurance en temps réel dans les situations de classe et de pouvoir se référer à des ressources éprouvées qu'il estime fiables. La condition *sine qua non* est de pouvoir disposer de ces ressources sur des supports personnels toujours disponibles : nuage, clé USB, disque dur externe, ordinateur portable. Les collections de projet évoluent au fur et à mesure des années scolaires, de l'évaluation réalisée post-utilisation en cours, et des projets réalisés par les élèves.

■ **Classement, connaissances pédagogiques et curriculaires**

Le classement est aussi orienté par l'acquisition de connaissances pédagogiques du contenu au cours de l'activité avec les élèves. L'évaluation *a posteriori* des ressources utilisées l'année n-1 détermine si ces ressources seront conservées et dupliquées dans le dossier de l'année n : « *Je vais voir ce que j'ai fait l'an dernier, je regarde, "ça va", je le transfère ... alors ce qui me plaît, ce que je garde, ce que j'ai changé, ça change d'année forcément* » (Christophe, 23/06/2014). « *Je ne vais pas faire un copié-collé de 2014-2015 dans 2015-2016. Mais à chaque fois, le nouveau cours, je le ramène dans mon nouveau répertoire.* » (Luc, 30/03/2016)

Il faut parfois que la ressource évolue profondément pour qu'elle soit classée dans le dossier de la nouvelle année scolaire, la raison invoquée étant matérielle : « *Quand j'ai vraiment pris une autre approche, une autre façon d'aborder la question. Après quand c'est des modifications plus à la marge, je ne change pas.* » (Michel, 23/06/2016)

Les différentes versions peuvent être conservées ou non. Les modifications nécessaires sont apportées suite à l'expérimentation en classe de la ressource, mais avec un décalage dans le temps. Ce qui distingue alors les deux versions est le nom du fichier et/ou son emplacement (dossier de l'année scolaire). « *Comment ça évolue ? je garde les deux, les noms des fichiers commencent par ... 13 si c'est l'année 2013, donc là il commence par 14 et j'ai gardé les deux.* » (François, 12/06/2014)

C'est aussi l'expression d'une meilleure connaissance des apprenants et de leurs caractéristiques au fur et à mesure du développement de l'expérience professionnelle dans l'enseignement de l'ISN. Ces connaissances sont parfois utiles comme moyen pour se remémorer le contexte de la classe et donc l'emplacement probable de la ressource recherchée :

« Je sais que tel document, je l'ai récupéré en 2012-2013, je vais aller le chercher parce que je visualise l'année avec les élèves en fait. Donc du coup, je sais que ce document, je l'ai utilisé pour ces élèves-là, et je sais que c'est en telle année. » (Michel, 23/06/2016)

Des ressources conservées pour soi (donc relevant plutôt des connaissances du contenu) peuvent être l'inspiration de ressources ou d'activités pour les élèves : « Dans le dossier recherche en général c'est plutôt des trucs pour moi que ... je me dis, que j'ai mis de côté en me disant que quand j'aurais le temps ça peut me donner des idées pour faire des choses avec les élèves. » (François, 16/06/2015)

L'origine des ressources importe peu et ne constitue pas nécessairement un critère de classement. C'est bien l'activité qui est réalisée ou projetée avec cette ressource qui prime : « Le dossier Python apprentissage, c'est ce que je récupère sur Internet, voir s'il y a des choses qui peuvent m'intéresser ... C'est un projet que je veux faire et que ... j'avais attaqué ... qui était de faire une application avec Python sous Android ... qui était une application pour le volley, donc là elle est dans mon dossier Python apprentissage, elle est là parce que ça je l'ai déjà faite et qu'après je veux réfléchir à comment la mettre en œuvre l'année prochaine. » (Michel, 23/06/2016)

Il s'agit ici pour l'enseignant de faire progresser sa connaissance du contenu, mais aussi sa connaissance pédagogique du contenu.

Le classement est aussi structuré par des connaissances pédagogiques générales, notamment concernant la gestion des interactions en classe. L'enseignant sait par expérience qu'il peut être amené à répondre à des questions des élèves sur des savoirs qu'il n'avait pas toujours prévu d'aborder ou pas à ce moment-là. Certains anticipent cette possibilité, et l'ordonnancement du classement est bousculé pour permettre la réactivité de l'enseignant en classe : « Il y a des doublons parce qu'en fait quand je suis en classe, en temps réel quoi, il est beaucoup plus facile de chercher dans le chapitre que je suis en train de faire. Ça m'arrive d'avoir une question et de me dire tient, ça serait peut-être bien que je leur vidéoprojette ça, mais ça prend du temps, si tu ne l'as pas anticipé. » (Isabelle, 16/06/2015)

Le classement doit permettre de répondre aux élèves alors qu'on n'a pas forcément en tête la réponse : « Alors des fois ils me posent des questions, ils me demandent quelque chose que j'ai déjà vu, mais que je n'ai pas traité. Je prends mon disque dur [externe] et ça me permet de retrouver rapidement la trace à travers mon répertoire [...] ça me permet de retrouver des exemples ou un petit bout de cours qui explique. » (Luc, 21/06/2016)

Au-delà de la structure formelle (année par année), les contenus ne sont pas figés ni dupliqués systématiquement, mais modifiés pour tenir compte de l'expérience vécue en classe. Les modifications sont aussi liées aux connaissances acquises au fur et à mesure des années d'expérience. Cette gestion de l'archivage et des versions par les enseignants est complexe, entraînant multiplicité des dossiers de stockage, nécessitant parfois d'aller chercher dans les dossiers de plusieurs années scolaires les ressources pour élaborer un cours.

Le processus de classement des ressources, notamment leur conservation dans le dossier de la nouvelle année scolaire, s'appuie sur l'expérience en classe avec cette ressource et donc sur les connaissances pédagogiques du contenu. Plusieurs stratégies sont employées :

- ne faire basculer dans la nouvelle année que les ressources modifiées, celles qui ne le sont pas seront quand même utilisées mais conservées dans le dossier de l'année précédente ;
- faire basculer dans la nouvelle année ce qui est conservé en l'état et ce qui est modifié au fur et à mesure de l'année.

Le classement de ces ressources doit permettre à l'enseignant de les retrouver facilement, mais aussi d'être réactif en classe en fonction des questions des élèves, des liens qu'il peut être

amené à faire et qu'il n'a pas toujours anticipés. On retrouve sur le plan des connaissances pédagogiques le même souci de réassurance que sur celui des connaissances du contenu.

Le classement est aussi la trace de la structure curriculaire de l'enseignement. Ici, il s'agit surtout de l'organisation sur une année de la progression pédagogique de l'enseignant, voire sur une semaine : « *Dans Activité ICN, j'ai toutes mes séances. Je les ai mises par ordre chronologique, ça donne à peu près le nombre de semaines. C'est-à-dire la première séance 1 et 2 ça fait 2 semaines, etc.* » (Luc, 21/06/2016)

L'entrée principale du classement est le plus souvent le niveau de classe : « *J'archive par niveau : première, seconde, terminale. À l'intérieur de chaque niveau c'est ensuite par chapitre, et puis je mets à jour en fin d'année, au mois de mai, je mets à jour, je vide le dossier de l'année en cours et je mets à jour dans les archives.* » (François 16/06/2015)

Mais pour certains, c'est d'abord l'année scolaire puis les niveaux de classe : « *chaque répertoire de cours, par exemple, cette année il s'appelle 2015-2016. Donc j'ai un 2015-2016 pour la classe de seconde Sciences de l'ingénieur, pour l'ISN, pour un BTS, etc.* » (Luc, 30/03/2016)

■ **Nommage des dossiers**

Comment les enseignants construisent-ils les noms de leurs dossiers ? L'analyse des images des arborescences nous permet de rechercher des motifs ou des régularités dans ces noms.

Les dossiers qui concernent la connaissance du contenu comprennent les ressources pour l'enseignant et les contenus disciplinaires. Le nom des dossiers peut préciser¹⁰ :

- l'origine de la ressource, comme le nom de la personne qui a transmis la ressource (*Philippe*), parfois accompagnée du thème traité (*Maryse_graphe*), un manuel, un site web (*Ressources Eduscol*) ou une formation (*DocStages*);
- le contenu disciplinaire : *image, python, architecture, binaire* en sont quelques exemples.

On peut souligner l'importance accordée à l'origine de la découverte de la ressource, puisqu'elle est utilisée dans le nom du dossier. Il est vrai que ce n'est pas une métadonnée classique des systèmes documentaires. C'est un moyen qui permet aux enseignants d'une part de retrouver la ressource en se remémorant le contexte ou le relais par lequel ils en ont eu connaissance. D'autre part, c'est aussi un moyen de doter les ressources d'un gage de fiabilité, les différenciant ainsi des autres ressources. L'emploi du prénom de la personne qui a transmis la ressource est la trace visible de l'existence d'un réseau de confiance.

Les dossiers qui relèvent de la connaissance pédagogique du contenu comprennent les ressources pour les élèves et les productions des élèves. Dans le premier cas, les noms des dossiers intègrent assez souvent le mot « élève » (*Fichiers_élèves, site_web_élèves*). Dans le second cas, les dossiers regroupent les évaluations ou les projets réalisés par les élèves ainsi que les exposés ou autres travaux de groupe.

Les noms des dossiers peuvent aussi préciser le contenu disciplinaire, comme précédemment, associé à la nature de l'activité : *TP, projet, cours, évaluation*.

Les dossiers qui relèvent des connaissances curriculaires du contenu concernent l'organisation par semaine ou par année, les référentiels ainsi que des ressources sur les supports et matériels propres à la discipline :

- Organisation : *ISN_2015_2016, S03_image, S02_14sept, Les_jeudis, PROGRAMME_ISN*.
- Supports : *robot Lego, arduino, etc.*

¹⁰ Nous donnons des exemples entre parenthèses de noms de dossier, ceux-ci ayant été anonymés quand il s'agit de prénom.

Le nommage des fichiers est particulièrement important pour ensuite être capable de retrouver le document recherché ... : « *Je m'efforce de mettre des répertoires évocateurs c'est-à-dire il faut vraiment que ça m'accroche quand je cherche quelque chose.* » (Luc, 30/03/2016)

Si les enseignants sont globalement satisfaits de leur système de classement, certains considèrent qu'il n'est pas forcément très opérationnel : « *Mon tri n'est pas très opérationnel, enfin mon rangement de départ, donc après j'ai des fois du mal, j'y retourne, parfois par hasard.* » (Christophe, 23/06/2014) « *Je stocke là, par thème, comme ça je sais que si j'ai besoin de le chercher c'est là que j'irai le chercher.* » (Isabelle, 16/06/2015)

■ **Indexation**

Un seul enseignant de notre échantillon utilise l'indexation par métadonnées, autre que le nom de fichier. Quatre d'entre eux n'utilisent pas la possibilité de définir des métadonnées, autre que le nom de fichier et la date (générée automatiquement par le système utilisé). Cependant, notamment en mathématiques, des logiciels dédiés existent qui permettent cette indexation. L'un des enseignants a justement choisi d'utiliser TexoMaker pour ses possibilités d'indexation et le partage de bases d'exercice. Mais si cette pratique existe avec les ressources en mathématiques, elle n'est pas reproduite en ISN. « *Avec TexoMaker là c'est classé par thèmes de chapitres c'est plus facile : exponentielle, complexe, équations, voilà ce genre de choses. Depuis que je suis passé à LaTeX, j'utilise TexoMaker pour gérer ça.* » (Michel, 8/04/2016)

Une enseignante utilise pour repérer les dernières versions de ces documents, la date de modification du fichier. C'est ce qui va déterminer si elle doit mettre à jour la ressource. En effet, elle n'utilise pas, contrairement aux autres, de dossiers portant le nom de l'année scolaire. « *Moi je les affiche comme ça [elle montre à l'écran la liste des fichiers avec les dates de modification], j'ai la date de dernière modification toujours à côté, même sur mes dossiers en fait, [...] quand je cherche un cours, en maths ou en ISN, en ISN c'est plus récent, mais quand j'ai un cours de maths, c'est la première chose que je regarde sur une série que je n'ai pas faite depuis longtemps ... même sur ma classe de seconde, quand je cherche un cours, c'est la première chose que je regarde, la date de dernière modification et en fonction de la date de dernière modification, je sais si effectivement il faut que je la revoie...* » (Isabelle, 16/06/2015)

Faute d'utiliser des métadonnées, ou la recherche plein texte, le nommage est particulièrement important. Or les enseignants, tout en étant globalement satisfaits de leur système d'organisation de leurs ressources, considèrent parfois qu'il n'est pas très efficient : « *j'utilise de temps en temps « "rechercher". Parce que le problème c'est que je veux bien chercher un fichier, mais en général, j'ai perdu son nom. Ça c'est difficile. Ou alors je leur donne des noms et si je tape un nom, je vais en avoir 15 ou 20, ou plus des fois.* » (Christophe, 23/06/2014)

Un autre reconnaît que le nom de dossier ne correspond pas forcément à son contenu, au moins pour un regard extérieur : « *il y a un dossier qui s'appelle cours ... en fait cours pour moi c'est pas le cours que j'utilise avec les élèves, mais c'est des choses que je récupère sur Internet, mais c'est pas des cours, enfin, ça devrait pas s'appeler cours à la base.* » (Michel, 23/06/2016)

Le nommage des dossiers et des fichiers est crucial dans le système de ressources, à défaut de système d'indexation adapté, pour favoriser la possibilité de retrouver un document. On retrouve un résultat bien établi dans le domaine de la gestion des fichiers, où l'utilisateur donne la préférence à une recherche de fichiers basée sur leur localisation directement dans un dossier supposé plutôt que par une recherche par mots clés. On a pu constater que les enseignants, tout en exprimant une certaine satisfaction à l'égard de leur système d'information, n'étaient pas toujours convaincus de son efficacité. Ils comptent beaucoup sur leur mémoire du contexte et des élèves pour retrouver les ressources souhaitées.

4. Discussions

Cette recherche vise à étudier les éléments communs aux enseignants concernant leur gestion personnelle de l'information, alors même qu'ils sont placés dans la situation de devoir enseigner une matière nouvelle, l'ISN, dans un contexte où l'offre éditoriale de ressources et les formations sont limitées, et pour qui l'informatique n'est pas la discipline de leur cursus initial.

Les différentes opérations de documentarisation classificatoire visent d'abord chez certains des enseignants suivis un besoin de réassurance des connaissances, soit lors de la préparation des cours, soit directement dans le cours de l'activité avec les élèves. Cette situation est d'autant plus fréquente que les élèves décident du thème de leur projet et des moyens à mettre en œuvre pour traiter ce thème, pouvant mettre l'enseignant en difficulté. Ces opérations visent ainsi la nécessité d'une relative improvisation, mise également en évidence dans l'analyse des pratiques des enseignants expérimentés dans le projet REVEA (Loffreda, 2017). Il s'agit en fait d'être en mesure de s'adapter à la situation.

Ce besoin de réassurance de ses propres connaissances est soutenu par une ou des collections de référence, par un classement permettant la réactivité en classe et par des supports personnels toujours disponibles.

Dans quelle mesure les constats effectués dans cette situation singulière rejoignent-ils ceux concernant la gestion des ressources par les enseignants dans un cas plus général ?

Les recherches menées au niveau international sur les activités des enseignants avec et sur les ressources montrent des différences de pratiques en fonction de l'ancienneté de ceux-ci. L'ancienneté est un des critères qui structurent l'élaboration de standards tels que proposés par Mike Horsley (2013). Notre recherche montre que l'expérience acquise au sein d'une discipline peut être transférée à d'autres disciplines. Par exemple, les standards cités relèvent que les enseignants débutants ont davantage tendance à se consacrer aux ressources pour leur propre planification plutôt qu'aux besoins des élèves ou au curriculum. Ce n'est pas le cas des cinq enseignants de notre échantillon qui « débutent » dans l'enseignement de l'ISN. La question de l'adaptation des ressources aux élèves est d'entrée présente dans leur discours et leurs pratiques. L'adéquation des ressources au curriculum est cependant beaucoup moins présente dans leurs discours et peu dans les arborescences étudiées en tant que telles.

D'après Horsley (2013), les enseignants expérimentés sélectionnent leurs ressources selon le niveau et l'intérêt de leurs élèves, grâce à leur connaissance du contenu, à leur connaissance disciplinaire du contenu et à leur connaissance des élèves. Notre recherche semble montrer qu'une bonne connaissance des élèves et les gestes professionnels acquis au sein d'une discipline pourraient compenser jusqu'à un certain point le manque de connaissance du contenu du nouvel enseignement.

En effet, les cinq enseignants d'ISN suivis dans cette recherche ont tous au moins une dizaine d'années d'enseignement dans leur discipline principale. Une hypothèse est que, au cours de leur carrière, les enseignants expérimentés construisent d'une part un réseau de confiance qu'ils n'hésitent pas à mobiliser dans le cas d'ISN. D'autre part, ils développent des habiletés à maintenir une veille dans leur domaine qu'ils peuvent transférer à un domaine nouveau pour eux. S'ils ne disposent pas d'une collection de référence riche au démarrage de ce nouvel enseignement, à l'instar des débutants d'après Horsley (2013), ils la constituent rapidement. Cela laisse supposer des compétences informationnelles, une bonne connaissance des sources d'information. Certains préfèrent fréquenter les bibliothèques universitaires, d'autres les sites des collègues sur Internet, les ressources officielles, échanger avec les collègues au sein de leur établissement ou d'un collectif, etc.

Les enseignants interrogés par Diekema et Olsen (2011, 2014), lorsqu'ils préparent un cours, se réfèrent tous d'abord aux ressources utilisées la fois précédente. C'est aussi le cas des

enseignants impliqués dans cette recherche. Bien qu'ils utilisent des ressources complémentaires, la principale source d'information provient de leurs propres fichiers. Mais alors que chez Diekema et Olsen, ces fichiers et supports-papier sont annotés tout au long de l'année, ce n'est le cas que d'un enseignant sur les cinq de notre propre recherche. De même, le référentiel officiel de l'ISN n'est pas la seule base de l'organisation de leurs ressources.

Un processus observé aussi bien auprès des enseignants du projet REVEA (Bruillard, 2016) que dans les études de Diekema et Olsen est le processus d'héritage. Or l'enseignement d'ISN étant très récent, on peut imaginer que ce processus n'ait pu encore avoir lieu. Notons cependant l'existence de ressources institutionnelles disponibles sur le site du ministère, citées par les enseignants de notre échantillon. Les ressources mises en ligne par le ministère en accompagnement des programmes dans le cas de l'enseignement de spécialité Informatique et Sciences du Numérique ont une double vocation : donner des exemples d'activités mais aussi contribuer à la formation des enseignants en fournissant beaucoup de ressources annexes, qui se traduisent par de nombreux liens hypertextes, proposant autant de pistes à suivre. Ces derniers rendent plus complexe la vision globale de la ressource. Cela réduit d'autant l'utilité perçue par les enseignants de ce type de ressources.

L'étude de Diekema et Olsen (2014) montre une assez grande diversité dans les logiciels utilisés par les enseignants pour gérer leurs informations. Ce n'est pas le cas de ceux suivis dans cette étude, qui utilisent principalement les marque-pages des navigateurs. Ceux-ci ne sont pas systématiquement consultés lors de la préparation des cours les années suivantes. Les enseignants utilisent aussi les possibilités de recherche plein texte sur leur ordinateur et la consultation de la date de dernière modification. On peut aussi noter que même lorsqu'un logiciel d'indexation adapté à la discipline (comme les mathématiques) existe, il n'est pas utilisé pour l'ISN. Pourtant les bénéfices sont supposés être importants puisqu'il permet de partager plus facilement les ressources, de les retrouver même dans le cas où celles-ci sont « héritées » d'autres collègues. La question de savoir pourquoi cet outil n'est pas davantage approprié d'une part en mathématiques et d'autre part en ISN au sein de notre échantillon reste posée.

Conclusion

Dans cette étude exploratoire, compte tenu du nombre d'enseignants suivis, nous avons cherché à montrer de quelles manières connaissances professionnelles et opérations de documentarisation classificatoire pouvaient se répondre.

Il ressort de cette recherche exploratoire que les premières guident les secondes. En effet, les enseignants, en stockant une ressource, la classifient et la nomment tout en même temps, selon leur représentation de la discipline concernée et l'anticipation de leurs besoins : en classe ou pour eux-mêmes, pour des besoins de connaissance du contenu, de connaissance pédagogique du contenu et de connaissance curriculaire du contenu.

À l'inverse, les différentes opérations telles que le classement, l'indexation et le nommage, amènent l'enseignant à réfléchir aux usages possibles de la ressource et à la caractériser lors de ces différentes opérations selon les connaissances auxquelles cette ressource pourra contribuer.

Nous relevons deux singularités dans le cas étudié. D'une part, la mise en activité des élèves, dans un contexte numérique et par projet, amène la création d'un type singulier de ressources pour l'enseignant, comme les dossiers bacs à sable, permettant à l'enseignant d'expérimenter pour lui-même. On peut se demander si c'est une constante des enseignements mettant en œuvre des outils numériques spécifiques à la discipline et/ou par projet.

D'autre part une compensation semble s'effectuer entre le manque de connaissances du contenu et la mise en œuvre de pratiques professionnelles acquises dans la discipline principale,

notamment des compétences informationnelles. C'est une hypothèse que l'on pourra chercher à valider dans d'autres cas de création de nouveaux enseignements.

Remerciements

Cette recherche a bénéficié du soutien de l'ANR REVEA - ANR-13-APPR-0006 et d'un financement d'heures par l'Institut français de l'éducation (IFé) et la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) pour les enseignants impliqués dans le projet.

Références

BARON Georges-Louis (1989), *L'informatique, discipline scolaire ? : le cas des lycées*, Paris, Presses universitaires de France.

BARON Georges-Louis, BRUILLARD Éric & DROT-DELANGE Béatrice (2015), *Informatique en éducation : perspectives curriculaires et didactiques*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal.

BARON Georges-Louis, DROT-DELANGE Béatrice, GRANDBASTIEN Monique & TORT Françoise (2015), « L'enseignement de l'informatique dans l'enseignement secondaire en France : un retour de balancier ? », dans Georges-Louis Baron, Éric Bruillard & Béatrice Drot-Delange (éds.), *Informatique en éducation : perspectives curriculaires et didactiques*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal, p.83-101.

BEAUDOIN-LAFON Michel (2009), « Informatique : information, interaction et automatisation... », dans Georges-Louis Baron, Éric Bruillard & Luc-Olivier Pochon (éds.), *Informatique et éducation : regards cognitifs, pédagogiques et sociaux*, Lyon, INRP, p.52-58.

BRUILLARD Éric (2016), « ReVEA project: Living resources for teaching and learning. An overview », dans Gregory Chamblee & Lee Langub (éds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Savannah (États-Unis), Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), p.1022-1027, En ligne <https://www.learntechlib.org/p/171813/>

BRUILLARD Éric (2017), « Enseignement de l'informatique entre science et usages créatifs : quelle scolarisation ? », dans Julie Henry, Aude Nguyen & Étienne Vandepuut (éds.), *L'informatique et le numérique dans la classe. Qui, quoi, comment ?*, Namur, Presses universitaires de Namur, p.205-218.

DESFRICHE DORIA Orélie & ZACKLAD Manuel (2010), « Apports de psychologie du travail pour caractériser l'activité de gestion de l'information », dans *Document numérique, entre permanence et mutations : actes du 13^e colloque international sur le document électronique* (Cide 13), Paris, Europa, p.53-69.

DIEKEMA Anne & OLSEN Whitney (2011), « Personal information management practices of teachers », *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, vol.48, n°1, p.1-10.

DIEKEMA Anne & OLSEN Whitney (2014), « Teacher Personal information management (PIM) practices: Finding, keeping, and Re-Finding information », *Journal of the Association for Information Science and Technology*, vol.65, n°11, p.2261-2277.

DOWEK Gilles (2011a), « Les quatre concepts de l'informatique », dans Georges-Louis Baron, Éric Bruillard & Vassilis Komis (dir.), *Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : analyse de pratiques et enjeux didactiques*, Athènes, New technologies éditions, p.21-29.

DOWEK Gilles (2011b), *Introduction à la science informatique. Pour les enseignants de la discipline en lycée*, Paris, CRDP Académie de Paris.

DOWEK Gilles, ARCHAMBAULT Jean-Pierre & BACCELLI Emmanuel (2012), *Informatique et sciences du numérique : spécialité ISN en terminale S, avec des exercices corrigés et idées de projets*, Paris, Eyrolles.

DROT-DELANGE Béatrice (2012), « Enseignement de l'informatique, éducation aux technologies de l'information et de la communication en France, dans l'enseignement général du second degré », *Spirale*, n°50, p.25-37.

HORSLEY Mike (2013), « Development of Standards/Propositions. Classroom Teaching and Learning Materials », En ligne <https://iartemblog.files.wordpress.com>

JONES William (2007), *Keeping Found Things Found: The Study and Practice of Personal Information Management*, Burlington, Morgan Kaufmann.

LAGRANGE Jean-Baptiste & ROGALSKI Jeanne (2015, novembre), « Savoirs, concepts et situations dans les premiers apprentissages en programmation et en algorithmique », dans Anne-Cécile Mathé & Éric Mounier (éds.), *Actes du séminaire national de l'ARDM*, p.155-176.

LOFFREDA Magali (2017), *Gestion des ressources éducatives par les enseignants du secondaire: de l'environnement personnel à l'environnement professionnel*, Rapport du laboratoire « Sciences Techniques Éducation Formation » (STEF) pour la Direction du Numérique pour l'Éducation (DNE) du Ministère de l'Éducation nationale.

MAURY Yolande (2013), « Classements et classifications comme problème anthropologique : entre savoir pouvoir et ordre », *Hermès*, n°66, p 23-29.

ROGALSKI Jeanne (2015), « Psychologie de la programmation, didactique de l'informatique. Déjà une histoire... », dans Georges-Louis Baron, Éric Bruillard & Béatrice Drot-Delange (dir.), *Informatique en éducation : perspectives curriculaires et didactiques*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal, p.279-305.

SENSEVY Gérard & AMADE-ESCOT Chantal (2007), Une présentation de "Those who understand: Knowledge Growth in Teaching", *Éducation et didactique*, vol.1, n°1, p.95-96.

SHULMAN Lee-S (1986/2007), « Those who understand: Knowledge growth in teaching », *Educational researcher*, vol.15, n°2, p.4-14. Traduction française par Gérard Sensevy & Chantal Amade-Escot : « Ceux qui comprennent », *Éducation et didactique*, vol.1, n°1, p.97-114.

TEDRE Matti & SUTINEN Erkki (2008), « Three traditions of computing: what educators should know », *Computer Science Education*, vol.18, n°3, p.153-170.

TORT Françoise & DROT-DELANGE Béatrice (2013), « Informatics in the French Secondary Curricula: Recent Moves and Perspectives », dans Ira Diethelm & Roland T. Mittermeir (éds.), *Informatics in Schools. Sustainable Informatics Education for Pupils of all Ages*, Heidelberg, Springer, p.31-42.

ZACKLAD Manuel, DESFRICHES-DORIA Orélie, BERTIN Gilles, MAHE Sylvain, RICARD Benoit, MUSNIK Noémie... & LEWKOWICZ Emmanuel (2011), « Miipa-Doc : Gestion de l'hétérogénéité des classifications documentaires en entreprise », dans Imad Saleh, Luc Massou, Sylvie Leleu-Merviel, Yves Jeanneret, Nasreddine Bouhai & Pierre Morelli (dir.), *Hypermédiats et pratiques numériques. H2PTM'11*, Metz, Hermès, p.323-333.

L'appropriation collective d'un dispositif pédagogique à l'école primaire. La construction d'un compromis provisoire entre des principes de justice différents : le cas du « plan de travail »

Gwénaél Lefeuvre, Bruno Fondeville, Rémi Bonasio & Philippe Veyrunes¹

Résumé

Dans le cadre d'une recherche-accompagnement menée au sein d'une école primaire, nous interrogerons les processus d'appropriation collective d'un dispositif pédagogique particulier conçu par l'équipe enseignante : le plan de travail. Les objectifs visés par les enseignants, à partir de ce dispositif, sont de favoriser l'individualisation des apprentissages scolaires des élèves, de prendre en compte leurs rythmes individuels puis de favoriser leur autonomie dans le travail. À partir de données issues des réunions collectives menées dans le cadre de la recherche-accompagnement, nous analyserons les justifications que les enseignants mobilisent pour construire des accords à propos du dispositif mis en œuvre. La sociologie de la justification (Boltanski & Thévenot, 1991) sera convoquée pour mettre en évidence les compromis qui caractérisent le dispositif, à partir notamment des systèmes de valeurs et des différents « mondes » à partir desquels se réfèrent les enseignants pour coordonner leurs actions au sein du dispositif.

Cette contribution s'appuie sur une recherche-accompagnement menée auprès d'une équipe enseignante d'une école primaire (Bonasio, Fondeville & Veyrunes, 2015). Cet accompagnement a été initié par une demande d'aide, de l'équipe enseignante qui souhaitait « prendre du recul sur ses pratiques » et mener une réflexion sur un dispositif pédagogique adopté depuis quelques années au sein de l'école : celui du « plan de travail » des élèves (PT par la suite). Ce dispositif, issu de la pédagogie Freinet (1964), vise à respecter le rythme d'apprentissage des élèves et à favoriser leur autonomie. Le PT apparaît comme emblématique de l'éducation nouvelle. D'un point de vue historique, il émane du plan Dalton, la première méthode de pédagogie différenciée créée en 1910 aux États-Unis par Helen Parkhursts (Gillig, 1999 ; Connac, 2016). Dans le contexte français, Freinet justifiait son recours au regard des impasses d'un enseignement traditionnel jugé uniforme, ennuyeux et peu en phase avec les besoins de l'enfant. Il présentait le PT comme un outil en mesure de coordonner les projets des élèves (ceux qui émergent dans des classes coopératives) et de faciliter ainsi « une éducation au travail » dans une classe hétérogène. Bien que le PT connaisse des variations dans sa conception et ses usages, on peut en dégager quelques traits fondamentaux (Connac, 2011). Il se présente sous la forme d'un document individualisé sur lequel chaque élève est invité à inscrire les activités qu'il souhaite réaliser sur une période donnée (une semaine ou deux). Ces activités sont censées correspondre à des projets que l'élève souhaite conduire et/ou à des besoins liés à des apprentissages scolaires non effectués (ou qui restent fragiles). Lorsqu'une activité a été réalisée, par exemple à partir d'un fichier autocorrectif, l'élève le notifie sur son PT. À la fin de la période, l'élève est invité à évaluer ses réussites et difficultés sur l'ensemble de son PT. Cette évaluation sert de base à l'élaboration du PT suivant. L'enseignant intervient aux différents moments du dispositif pour aider l'élève : il « valide le travail envisagé, le modifie si besoin, suit, accompagne et oriente la réalisation, participe à l'évaluation globale du travail » (p.2). Les objectifs du PT seraient donc de personnaliser les apprentissages, de gérer l'hétérogénéité, de favoriser la coopération et l'entraide des élèves et de leur laisser la possibilité de choisir et de proposer des activités adaptées à leurs potentialités d'apprentissage. À partir de ces principes définis, un certain nombre de conditions pédagogiques sont préconisées pour mettre en œuvre le PT :

¹ Unité mixte de recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs », (EFTS), Université de Toulouse.

- « savoir ce que nous avons à faire dans la journée, dans la semaine, dans le mois et l'année. Le plan de travail vise à faire l'inventaire des activités désirées par les enfants, exigées par la vie ou les programmes officiels ;
- donner aux enfants la possibilité technique de réaliser le travail prévu. Ce qui suppose la recherche, la mise au point et la production des outils de travail : logiciels, matériels d'expérimentation, sources documentaires, fichiers scolaires, livres, compendium, photos, vidéos, etc. ;
- parfaire l'organisation scolaire qui permet le travail ainsi compris, avec plans de travail, enquêtes, comptes-rendus, conférences, etc. ;
- contrôler l'exécution du travail : évaluation, graphiques, tests, chefs-d'œuvre et brevets ». (Connac, 2009, p.9)

Des observations ont été menées pour décrire les pratiques d'utilisation du PT au sein de l'école étudiée (elles seront décrites de manière succincte dans la suite de ce texte). Elles ont ensuite servi de support pour animer des temps de travail collectif avec l'ensemble des enseignants de l'école dans une visée d'analyse de leur activité. Les pratiques pédagogiques associées à l'usage du PT ont été observées chez trois enseignants de chacun des trois cycles. Ces pratiques diffèrent en fonction du contexte de la classe (l'âge des élèves, la présence ou non d'une ATSEM, le moment de l'année scolaire, les capacités des élèves à s'approprier ou non de manière autonome le PT, etc.), des préoccupations et conceptions pédagogiques de l'enseignant (que nous identifierons notamment lors des réunions collectives), des outils produits et mis en œuvre pour accompagner la réalisation du PT et des choix d'organisation du fonctionnement de la classe.

Dans la présente contribution, nous analysons deux réunions de travail réalisées avec tous les enseignants de l'école. Ces dernières visaient à « rendre visible » la manière dont les trois enseignants observés utilisent le PT, puis de susciter des échanges sur leurs pratiques. Ces échanges ont permis de dégager des convergences et/ou des divergences quant aux modalités d'action, mais également aux significations que les enseignants mobilisent. Ce mode d'accompagnement s'appuie sur l'idée de l'utilité de l'analyse de l'activité pour faire apparaître les éléments de la culture commune des enseignants et pour susciter des transformations de leur activité (Durand, 2008 ; Ria & Lussi-Borrer, 2013 ; Bonasio, Fondeville & Veyrunes, 2015).

Cette contribution vise donc à montrer, à partir de l'analyse des justifications produites par les acteurs durant les temps de travail collectif, dans quelle mesure l'utilisation du PT « dévoile » des univers de référence (en termes de principes d'action) divergents, faisant l'objet de compromis entre les enseignants (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Derouet, 2000).

1. Analyser l'appropriation collective à partir de la sociologie pragmatique

■ La dimension collective de l'appropriation en éducation

En sciences humaines et sociales, la notion d'appropriation connaît un intérêt croissant, notamment dans les domaines de l'éducation et de la formation (Poizat, 2014 ; Lefeuvre & Poizat, 2014 ; Brossais & Lefeuvre, sous presse). Celle-ci peut être mobilisée pour étudier des pratiques éducatives très diversifiées associées à l'usage de dispositifs et d'outils pédagogiques, d'objets culturels, de règles professionnelles, de gestes, de savoir-faire, de culture de métier, etc. L'étymologie latine du terme « appropriation » revêt deux acceptations du terme : « proprius » veut dire « celui que je suis » et « ce qui m'appartient en propre ». Cette définition signifie selon Christelle Mallet (2009) à la fois « adaptation » qui fait référence au fait de « rendre propre à une destination précise », adapter quelque chose à un usage déterminé. La prise en compte de l'intentionnalité de l'acteur dans son activité d'usage d'un outil, d'une règle, d'un dispositif est donc ici primordiale. Il s'agit de décrire les modalités d'action mais également de comprendre les motifs et les buts que mobilise l'acteur dans son activité située (Léontiev, 1984). Par ailleurs,

l'appropriation signifie « attribution » qui évoque le fait de s'attribuer quelque chose d'extérieur, d'en faire sa propriété, dans le sens de « faire sien », de reconnaître comme sien, de l'adopter. Ici, l'outil, la règle, le dispositif ne sont pas porteurs de connaissances ou de rationalité en soi. C'est au fil de son usage, des apprentissages effectués, des détournements potentiels réalisés, que leur appropriation prend finalement corps. L'appropriation évolue ainsi dans un champ d'opportunités, en fonction des transformations et trajectoires dans lesquelles elle s'engage. Appropriation et invention ne seraient ainsi nullement antagonistes mais associées car portées de façon commune par les dynamiques processuelles engendrées par l'activité (Brossais & Lefeuvre, sous presse).

Quand on étudie les pratiques d'enseignement, de leur conception à leur réalisation, force est de constater qu'elles s'expliquent par bien d'autres déterminants que les injonctions et recommandations institutionnelles, scientifiques et pédagogiques (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004). Elles sont influencées également par les significations construites et mobilisées dans l'expérience individuelle et collective des enseignants. Ces significations sont des ressources et des conditions de leurs appropriations de règles, de dispositifs et d'outils (Lefeuvre, Murillo & Fabre, 2014). Du point de vue des collectifs de travail, l'individu est souvent pris dans des débats de normes qui le précèdent et qu'il doit se donner à lui-même, les transformer si besoin, pour « vivre son travail » (Schwartz & Durrive, 2009). Ces significations génèrent parfois des discordes, des conflits intersubjectifs et des compromis au sein des activités collectives des enseignants (Lefeuvre & Dumay, 2016). Elles constituent des arrière-plans culturels à partir desquels les enseignants s'approprient les dispositifs et/ou outils pédagogiques.

Dans cette étude, nous identifierons les significations qui ont fait l'objet de discussions, d'explicitations, de débats au sein des réunions de travail à partir de l'analyse collective des pratiques diversifiées de mise en œuvre du PT. Les instruments conceptuels de la sociologie pragmatique ont été utilisés pour mettre en évidence les principes de justice qui ont fait l'objet de justifications par les enseignants durant les échanges collectifs. Cette approche propose ainsi un cadre théorique permettant d'analyser l'appropriation collective du PT par les enseignants de l'école, en mettant notamment l'accent sur les formes de compromis construits à partir de principes de justice différents et sur les critiques justifiées concernant l'usage du PT.

■ **Comprendre les justifications : le modèle des Économies de la grandeur**

À partir de l'étude du discours de justification, Luc Boltanski et Laurent Thevenot (1991) proposent un cadre d'interprétation relatif à la manière dont les individus construisent des conventions. Ces derniers se mettent d'accord en référence à une valeur commune qui définit des ordres de grandeur permettant d'évaluer et de juger. Les auteurs s'appuient sur les conditions de construction d'un accord justifié, légitime, entre les membres d'une société. Ils mobilisent ainsi les concepts particuliers de « grandeur », « cité » ou « monde », et s'inscrivent dans une démarche pragmatique, permettant d'élucider les cadres sociaux du jugement en situation avec pour visée l'élaboration d'une théorie de l'accord et du désaccord.

Boltanski et Thévenot proposent six *modèles de justices* ou *cités* qui correspondent à autant de manières de définir la grandeur des personnes et des objets. Ces six *cités* sont fondées sur six principes d'équivalence différents : inspiration, domestique, opinion, civique, marchand et industriel. Chaque cité possède son propre univers d'argumentation et de justification et des formes de compétences spécifiques que les personnes peuvent mobiliser en situation pour opérer des jugements et établir des équivalences. Ce modèle éclaire les modalités d'accord et de désaccord (ou dispute) et leur résolution non violente, par la construction d'un fondement légitime et justifié. Pour qu'une justification puisse prétendre à la généralité (et à sa légitimité), elle doit nécessairement se référer à la cité qui convient à la situation. À chaque cité correspond un monde où les modèles des cités sont mis à l'épreuve du réel, là où s'engagent des hommes et des objets. Ainsi, le passage des formes de jugement et d'argumentation légitimes à des actions effectivement coordonnées se fait à partir de l'extension de la cité à un monde commun, en faisant entrer en scène des objets engagés avec les personnes dans les situations. Le monde

des artefacts, composante de la situation, constitue un appui pragmatique à la mise à l'épreuve des jugements et des types de justification. Les auteurs qualifient ces mondes à partir de 14 catégories (tableau 1). Nous présentons, en guise d'illustration, quatre exemples de mondes proposés par Mohamed Nachi (2006).

Tableau 1 - illustration des catégories des mondes de Boltanski et Thévenot proposée par Nachi (2006)

	<i>Inspiration</i>	<i>Domestique</i>	<i>Industriel</i>	<i>Marchand</i>
<i>Principe supérieur commun</i>	Jaillissement de l'inspiration	Hiérarchie, relation personnelle	Efficacité, performance	Concurrence, compétition
<i>État de grandeur</i>	Spontané, insolite	Bienveillant, avisé	Performant, fiable, fonctionnel	Désirable, vendable, Gagneur
<i>Dignité des personnes</i>	Amour, passion, création	Aisance, bon sens, naturel	Travail, énergie	Intérêt, désir, égoïsme
<i>Répertoire de sujets</i>	Illuminés : enfants, artiste	Supérieur, parent, inférieur, ascendant	Professionnel, expert, spécialiste	Concurrent, client, vendeur
<i>Répertoire des objets et dispositifs</i>	Rêve éveillé : esprit, corps	Préséance, bonnes manières, cadeaux	Les moyens, outils, tâches	Richesse, objet de luxe
<i>Formule d'investissement</i>	Évasion hors des habitudes, risque	Devoir, rejet de l'égoïsme	Investissement, progrès, dynamique	Opportunisme, liberté, sympathie
<i>Rapport de grandeur</i>	Singularité, génie, indépendant	Subordination, honte, respect, honneur	Maîtrise	Possession
<i>Relations naturelles entre êtres</i>	Rêver, imaginer, créer, explorer	Éduquer, reproduire, donner, inviter	Fonctionner, mettre en œuvre	Relations d'affaires, intéresser, vendre
<i>Figure harmonieuse</i>	Imaginaire, inconscient	Famille, milieu, maison, convenance	Système d'organisation	Marché
<i>Épreuve modèle</i>	Cheminement, aventure intérieure	Cérémonie familiale, fête, mondanité	Système d'organisation	Marché
<i>Mode d'expression du jugement</i>	Éclair de génie, illumination	Appréciation, félicitation	Effectif, correct, fonctionnement	Prix, valeur
<i>Formes de l'évidence</i>	Certitude de l'intuition	Exemple, préjugé	Mesure	Argent, bénéfice, rétribution
<i>État de petit</i>	Routinier	Sans gêne, vulgaire	Inefficace, aléatoire, improductif	Perdant, détesté
<i>Déchéance de la cité</i>	La tentation du retour sur terre	Le laisser-aller du sans-gêne	L'action instrumentale	Servitude de l'argent

Une grille permet d'identifier les composantes de ces mondes. Le premier indicateur est le « principe supérieur commun » : dans le *monde domestique*, c'est la mise en œuvre de la relation personnelle, dépendante et hiérarchisée, dans le *monde marchand*, c'est la libre concurrence du marché qui permet de générer du profit. Le second indicateur est *l'état de grandeur* qui est la valeur partagée par les membres d'un même monde : dans le *monde domestique*, ce sera la bienveillance, dans le *monde industriel*, la performance. Dans un monde domestique, le *grand* sera la personne qui respecte les relations hiérarchiques, le *petit*, au contraire, celui qui fait preuve de sans-gêne, indifférent à ces relations hiérarchiques. Ces mondes sont décrits à partir du *répertoire des sujets et des objets*. Ils sont particulièrement observables à partir de *l'épreuve modèle*, permettant de sortir d'une dispute ou d'un conflit. Enfin, chaque monde définit une *formule d'investissement* qui est l'effort à fournir pour devenir grand, le coût de la grandeur.

Les rapports d'un monde à l'autre sont des rapports critiques puisque ce qui est *grand* dans l'un est *petit* dans l'autre : le *monde inspiré* dénonce le refus des choses installées dans la durée du

monde domestique ainsi que l'oppression d'une hiérarchie. À l'inverse, le *monde domestique* critique le laisser-aller, l'individualisme et l'égoïsme du *monde inspiré*.

■ **Les conditions de construction d'un accord provisoire : la figure du compromis**

Quotidiennement, les acteurs sont régulièrement confrontés à la coordination de leurs actions en référence à plusieurs échelles de grandeur. Dès lors, il existe toujours des tensions entre les diverses façons de faire l'accord. Un accord légitime peut, lors d'une situation critique, être remis en question au nom d'un autre, moins légitime. Pour Thévenot, la rencontre de plusieurs mondes « porte donc en elle la possibilité d'une crise, puisque la forme même du probable y est douteuse et que plusieurs épreuves de réalité de natures différentes peuvent être engagées » (Nachi, 2006, p.174). Les personnes sont dotées des compétences leur permettant d'évaluer la justesse des êtres dans chaque monde et, *a contrario*, elles peuvent identifier des êtres ne relevant pas du monde dans lequel l'épreuve est engagée. Cette opération critique est appelée *dévoilement* : « la mise en cause de la validité de l'épreuve s'appuie toujours sur le dévoilement d'une discordance entre l'état dans lequel se trouvent les personnes engagées dans l'épreuve et la nature des objets qu'elles doivent mettre en valeur » (Boltanski & Thévenot, 1991, p.270).

Le compromis est, parmi les différentes figures de l'accord, la forme que les acteurs construisent en cas de dispute ou de conflit et qui permet de résoudre des conflits en mobilisant des principes et des objets relevant de mondes différents. C'est donc une configuration hybride qui rapproche des personnes et des objets appartenant à des mondes différents : sa finalité est le bien commun. Il fait écho à des situations caractérisées par un agencement composite de dispositifs, relevant de plusieurs mondes. Son caractère hybride en fait « une solution fragile, précaire et facile à déstabiliser ou même à mettre en question par la critique ou la dénonciation » (Nachi, 2006, p.176). Le compromis peut toutefois, malgré sa fragilité, résister à la critique par la transformation et la consolidation, dans le temps, des êtres et des objets appartenant à plusieurs mondes. Cette consolidation « rend le compromis plus résistant à la critique parce qu'il peut s'appuyer désormais sur des objets insécables » (Boltanski & Thévenot, 1991 p.339). Ce cadre d'analyse sera appliqué à nos données afin de mettre en évidence les mondes à partir desquels les enseignants établissent des compromis et construisent des jugements critiques dans leur processus d'appropriation du PT.

2. Le contexte d'étude et la méthodologie de recueil des données

L'école où a été réalisée l'étude comptait huit classes de la maternelle à l'élémentaire. C'est une école publique, située dans un quartier à forte mixité sociale d'une grande ville française. L'équipe enseignante conduit depuis 2006 un projet éducatif qui s'appuie notamment sur une organisation en cycles d'apprentissage avec la constitution de groupes-classes multi-âges et sur des dispositifs inspirés de l'« Éducation nouvelle » : systèmes d'évaluation sous forme de ceintures et de brevets, PT, conseils d'élèves, etc. L'organisation de l'école permet l'échange et la collaboration : des espaces-temps ont été formalisés et institutionnalisés sous la forme de réunions hebdomadaires, en plus des réunions institutionnelles obligatoires.

■ **Démarche d'accompagnement**

Les enseignants ont sollicité les chercheurs pour conduire une démarche d'accompagnement sur des éléments clefs de leurs pratiques pédagogiques. La demande initiale a été formulée par les enseignants les plus anciens de l'école, suite au renouvellement important de l'équipe depuis les débuts du projet. Tous les enseignants ont donc été associés à une démarche d'accompagnement qui a suivi les trois étapes suivantes : 1) négociation de l'objet d'étude : la pratique du PT, partagée par tous les enseignants, a été choisie ; 2) observations vidéoscopées de mise en œuvre du PT dans plusieurs classes ; 3) observations de deux réunions collectives

au cours desquelles ont été présentées, à partir des données d'observation, les pratiques d'usage du PT, suivie d'une discussion relative à la mise en œuvre du PT et sa justification.

■ **Les pratiques du PT observées dans l'école**

Les pratiques pédagogiques associées à l'usage du PT ont été observées chez trois enseignants dans chacun des trois cycles de l'école. Nous décrivons de manière très succincte ces différentes pratiques pédagogiques.

- En ce début de semaine, l'enseignante de cycle 1 initie le PT hebdomadaire au coin regroupement, avec l'ensemble des élèves. Elle signifie aux élèves une distinction entre deux groupes : « je vais travailler avec les plus grands, pendant ce temps, les plus petits vont faire des exercices individuels ou des jeux ». Elle présente collectivement aux élèves de deuxième et troisième années les supports des activités qui seront proposés au cours de la semaine (« j'ai amené les exercices de la semaine »). Ensuite, l'enseignante appelle un à un les élèves pour leur montrer à chacun son plan de travail pour la semaine et leur donne la possibilité de choisir par quelle activité l'élève souhaite commencer. Plusieurs temps dans la semaine sont consacrés à la réalisation du PT. L'ATSEM et l'enseignante valident les travaux individuels en notant sur le plan de travail hebdomadaire de chaque élève, dans la case du domaine correspondant à l'activité réalisée, un point vert quand celle-ci est jugée réussie, et un point orange dans le cas inverse.
- Il est 8h50. Le plan de travail débute dans la classe de l'enseignant de cycle 2. Aucune consigne particulière n'est donnée. Les élèves viennent chercher leur pochette personnelle que l'enseignant leur distribue au coin regroupement. Dans cette pochette figurent des fiches de travail choisies par l'enseignant : fiches plastifiées pour la plupart, sur lesquelles les élèves écrivent au feutre effaçable. Il s'agit d'exercices de français et de mathématiques : graphisme, lecture, discrimination visuelle, numération, etc. Ces fiches sont corrigées tous les jours par l'enseignant qui les remplace dans les pochettes ou les remet si elles doivent être reprises par les élèves. Pendant la séance, l'enseignant est assis au fond de la classe et appelle des élèves un par un pour corriger leur travail. Il a au préalable pris des notes sur les travaux précédents des élèves dans un cahier : sont indiqués les exercices réalisés ainsi que des commentaires sur le travail réalisé. L'enseignant appelle les élèves lorsqu'il a constaté qu'un exercice a été raté deux fois : cela indique selon lui que l'élève a besoin d'une aide individualisée. Cela lui arrive parfois de prendre plusieurs élèves en même temps lorsque des erreurs similaires ont été observées chez plusieurs élèves. À la fin de la séance du PT, l'enseignant regroupe les élèves au coin regroupement et effectue un travail collectif sur la numération à partir des exercices réalisés durant le PT. Il prend certaines fiches d'exercice dans les pochettes, lit ce que les élèves ont écrit et le fait valider ou invalider par les autres élèves.
- L'activité de l'enseignant de cycle 3 a été observée pendant 90 minutes, durée moyenne des temps quotidiens de PT, au mois de février. Les élèves, âgés de 8 à 11 ans, ont chacun un PT prévu sur deux semaines, matérialisé par une fiche dans un cahier spécifique. Celle-ci indique différents domaines du français et des mathématiques sur lesquels les élèves doivent s'entraîner en effectuant des exercices dont le contenu et la quantité varient selon les individus, en fonction de leur niveau de compétence. Des évaluations, appelées « brevets », déterminent le niveau des élèves et les exercices sur lesquels ils doivent s'entraîner. Par exemple, l'élève qui est arrivé au brevet n°4 en mathématique est censé s'entraîner sur la compétence « utiliser une fraction pour désigner une mesure ou une surface », c'est-à-dire la case N3 qui n'est pas coloriée sur sa fiche « brevet ». Pour cela, il doit aller chercher une fiche d'exercice codée N3 présente dans le « classeur de brevet 4 de mathématiques », mis à la disposition des élèves au fond de la classe. En début de séance, l'enseignant montre aux élèves comment le PT doit être rempli afin d'amener les élèves à compléter seuls leur fiche de PT. Ensuite, de manière autonome, les élèves prennent les exercices correspondants et se mettent au travail. Pendant ce temps, l'enseignant prend quatre élèves jugés peu autonomes dans une salle attenante à la classe pour les aider à remplir leur PT. Après avoir travaillé avec ce petit groupe d'élèves, l'enseignant revient dans sa classe et passe

auprès des élèves qui le demandent pour les aider individuellement, vérifier leur mise au travail et leur état d'avancement dans le PT. À la fin de la séance, deux élèves vont au tableau pour présenter un exercice effectué durant le PT et le faire corriger collectivement par la classe.

■ **La procédure de recueil et d'analyse des données durant les réunions de travail collectif**

Dans le cadre de cette communication, sont exploitées les données collectées durant les deux séances de travail collectif. Celles-ci ont été filmées et retranscrites dans leur intégralité. Les verbatim ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu. Ils ont été catégorisés à partir des critères présentés ci-dessus, permettant d'identifier les caractéristiques des différents « mondes » convoqués par les enseignants. L'analyse des justifications des enseignants a permis de repérer les « mondes » auxquels ils se réfèrent. Pour ce faire, ont été utilisés les indicateurs proposés par Boltanski et Thévenot qui caractérisent un monde : le principe supérieur commun, l'état de grandeur, le répertoire des sujets et des objets, la formule d'investissement, la figure harmonieuse, l'épreuve modèle, la forme de l'évidence et la déchéance du petit.

■ 3. Principaux résultats

■ **Le plan de travail : un compromis entre deux ordres de grandeur**

Les résultats sont présentés à partir des catégories de la grille de Boltanski et Thévenot. L'analyse a fait apparaître un premier ordre de grandeur prédominant dans les propos des enseignants : le *monde industriel* (tableau 2) ; puis un deuxième : le *monde domestique* (tableau 3).

- *Un ordre de grandeur de référence : le monde industriel*

Tableau 2 - les caractéristiques du monde industriel identifiées à partir des justifications des enseignants associées au fonctionnement du PT

	<i>Monde industriel</i>
<i>Principe supérieur commun</i>	L'efficacité, la performance, la prévision des tâches
<i>État de grandeur</i>	Plan de travail performant, fonctionnel, fiable, opérationnel
<i>Répertoire des sujets</i>	Compétentes, responsables, professionnels, experts
<i>Répertoires des objets</i>	Outils (fiches personnelles, brevets, affiches, points de couleurs, classeurs), dispositifs (ceintures de comportement, organisation spécifique de l'espace favorisant le déplacement autonome des élèves)
<i>Formule d'investissement</i>	Investissement, progrès scolaire, dynamique, rationalisation, autonomie
<i>Figure harmonieuse</i>	Système, organisation, équilibre dynamique du Plan de travail
<i>Épreuve modèle</i>	Tests, performances, comportements des élèves
<i>Forme de l'évidence</i>	Mesure des effets sur les comportements, les performances et la mise au travail des élèves
<i>Déchéance du petit</i>	L'action purement instrumentale, le laisser-aller

- Le principe supérieur commun : l'efficacité, la performance et la prévision

Les préoccupations des enseignants sont centrées sur les productions des élèves, le contrôle et la validation de ces productions, sur une gestion rationalisée du temps et de l'espace, sur une planification et prévision des tâches en fonction du programme scolaire (permettant de définir les résultats à atteindre) : « *Le PT c'est de l'entraînement, c'est [...], des choses qu'on a travaillées* » ; « *Ben, moi je leur mets un peu la pression là-dessus : tu n'as pas fini ton PT, attention, on est vendredi et tu n'as fait qu'un seul exercice !, Il te reste deux jours* ». *Et si je vois qu'ils n'avancent pas, je leur dis : « t'as pas avancé, il faut que tu finisses ton PT. »*. Le PT vise à rendre l'élève autonome dans le choix, la planification et la mise en œuvre de ses activités de production, à permettre à l'élève d'apprendre à prévoir et planifier ses activités de production : « *le PT, il est relatif à l'autonomie, [...] sur le PT, on est tout seul. Moi je fais autre chose pendant ce temps-là. C'est l'outil sur lequel je travaille l'autonomie du gamin* » ; « *le PT, ça veut dire quelque chose de planifié et quelque chose de partagé, donc j'ai ça à faire pour la semaine, à un moment donné je l'ai fait ou je ne l'ai pas fait. Si je l'ai fait c'est que j'ai respecté mon PT, si ce n'est pas fait c'est que je ne l'ai pas respecté.* »

- État de grandeur : performant, fonctionnel, fiable, opérationnel

La qualité des *grands êtres* est définie par leur fonctionnalité, leur opérationnalité pour atteindre les objectifs du PT. Plus un être est grand, plus il exprime sa capacité à s'intégrer dans les rouages de l'organisation du PT. Les « bons élèves » sont ceux qui arrivent à s'auto-organiser sans solliciter l'enseignant (ou le moins possible) : « *Là, j'ai expliqué la consigne, c'est une fiche d'une gamine en troisième année, c'est quelque chose qu'on n'a pas trop travaillé, c'est une gamine qui avance vite* ». Les « élèves en difficulté » sont ceux, à l'inverse, qui ont besoin d'accompagnement (de l'enseignant, d'autres élèves, de l'ATSEM, etc.) pour choisir leur activité et se mettre au travail de manière autonome en fonction de leurs réussites/échecs aux tâches : « *suivant la vitesse, il y en a qui sont toujours pas... Tu vois, il y a dix minutes qui sont passées globalement, dix minutes de travail et il y en a qui n'ont toujours pas démarré et d'autres qui sont déjà dans le boulot* » ; « *je ne vais pas voir les troisièmes années, ils sont huit : dans ces huit, il y en a quatre qui sont parfaitement autonomes dans leur plan de travail, ils savent où ils en sont, ce qu'il faut travailler.* »

- Répertoire des sujets : compétents, responsables, professionnels, experts

Les élèves sont qualifiés en fonction d'une hiérarchie de grandeur marquée par des compétences (savoir produire les tâches scolaires demandées ; être autonome dans son travail ; savoir solliciter l'enseignant en cas de problème ; etc.) : « *Parce qu'il y a [...] des constructions mathématiques qui sont un peu compliquées, certains (élèves) qui galèrent, ils le feront peut-être en fin d'année.* ». Les enseignants, quant à eux, sont qualifiés en fonction d'une hiérarchie de grandeur marquée par des compétences relatives à l'encadrement et à l'organisation du PT.

- Répertoire des objets : outils et dispositifs

Des objets sont mobilisés par les enseignants pour aider les élèves à entrer dans le dispositif, que ce soit pour le choix des activités (fiches, classeurs), le suivi et le contrôle de l'état d'avancement des élèves dans leur PT (affiche au tableau, fiches personnelles, ateliers de remédiation, régulation individuelle) ou la validation de la production des élèves (brevets). La production des élèves se réalise dans le déploiement d'un ensemble d'objets qui s'étend des outils aux procédures d'accompagnement mises en œuvre par les enseignants. Chaque enseignant construit sa panoplie d'outils, adaptés à l'âge des élèves et à leur degré d'autonomie. Des instruments de valorisation des acquis sont également utilisés par les enseignants (Brevets) pour évaluer les productions des élèves et leur capacité à s'approprier le dispositif (affichage présentant l'évolution des élèves dans leur PT).

- Formule d'investissement : investissement, progrès, dynamique, rationalisation

Le progrès des élèves quant aux apprentissages scolaires mais surtout à leur autonomie demande un investissement. Il s'agit dans ce cas de lier le prix des efforts – en termes d'organisation et de planification – « lourds en temps et en énergie » pour les enseignants, et la rentabilité à moyen terme qu'ils assurent : faire en sorte que les élèves deviennent autonomes et

progressent en termes de compétences scolaires : « moi, je bricole un peu autour du plan travail, ça me demande du temps, c'est quelque chose qui me fait peur d'avoir à préparer, à programmer sur du long terme, et ce que j'appréhende aussi, c'est la quantité de travail une fois que l'on est entré là-dedans, là avec mon bricolage ça va, je sais où je vais ».

- *Figure harmonieuse : système, organisation, équilibre dynamique*

L'harmonie de l'ordre s'exprime dans l'organisation du dispositif, d'un système ou d'une structure dans laquelle chaque être a sa fonction. Le PT fonctionne harmonieusement lorsque la majorité des élèves n'a plus besoin de solliciter l'enseignant pour se mettre au travail et gérer l'organisation de leur activité : « pour moi le plus important c'est que l'enfant doit savoir ce qu'il a à faire. Il y a de l'accompagnement dans la classe, à part qu'il ne se fait pas forcément au moment du PT. Tout à l'heure, je disais que quand je lançais le fichier, il y avait une explication du travail à faire, avec les gamins, sur une consigne globale et ensuite la régulation se fait à l'intérieur du dispositif PT ».

- *Épreuve modèle : tests, performances et comportements réalisés*

La mise à l'épreuve du fonctionnement du PT suppose de vérifier que les choses fonctionnent comme prévu, que les élèves arrivent à gérer leur autonomie dans le travail à effectuer puis à produire des performances attendues scolairement : « le porte-vue, ce sont les brevets. C'est le document que les élèves colorient. Colorié ça veut dire que c'est validé et réussi. » ; « ces quatre élèves ont des cases qui ne sont pas validées en calcul, certains beaucoup, certains ont bien progressé donc il serait important pour moi qu'ils se ré-entraînent là-dessus ou qu'ils prennent conscience qu'ils ont progressé sur ce point de leur PT et amener à valider soit sur place ce matin-là, soit vendredi en fin de semaine. » Les enseignants jugent de sa bonne marche en évaluant les performances scolaires des élèves puis l'avancement dans leur PT : « Je donne une fiche, le gamin la fait, je la regarde, s'il y a des erreurs, il y a des oublis, je les pointe sur la fiche. Les gamins, ils savent, par exemple, qu'au niveau du repérage visuel, si je mets un petit numéro sur le modèle ça veut dire qu'on en a oublié ».

- *Forme de l'évidence : la mesure*

La modalité de connaissance pour juger du bon fonctionnement du dispositif PT est la mesure de ses effets sur les comportements et performances des élèves (autonomie dans le travail, mise au travail des élèves, performances scolaires atteintes).

- *État de petit et déchéance : l'action purement instrumentale, le laisser-aller*

La désignation de l'état de *petitesse* se traduit par le lâcher-prise, le laisser-aller, le manque d'efficacité du dispositif. La *déchéance* s'exprime également par le risque que le dispositif déshumanise les élèves ; « Macéo me dit « j'ai fini la fiche C4 ». Moi, je ne sais même pas de quoi il parle. Il ne sait pas lui-même trop me le reformuler, on va voir ensemble le travail à faire. J'ai l'impression parfois que l'on joue à la bataille navale avec tous ces codes et fichiers, j'essaie d'y faire attention. » Le surinvestissement dans la planification, la rationalisation des tâches, la construction d'outils de contrôle et de mesure (outils à destination des élèves et des enseignants) risque de rigidifier le dispositif en portant atteinte à l'humanité des personnes : « Combien de temps on passe à préparer, coller toutes les feuilles des élèves. Bon les ATSEM nous soulagent un petit peu aussi mais le temps de correction, de préparation, le temps côté adulte quoi, et après le temps en classe, avec le fait d'accepter de lâcher, je l'ai noté, parce qu'on est quand même très respectueux de l'emploi du temps, accepter de lâcher prise, de ne pas maîtriser le temps au niveau de ce que tu disais Fabien, on fait une pause, on s'y remet, moi j'ai la sensation d'avoir perdu la main là-dessus ».

• *Le dévoilement d'un autre monde dans la réalisation du PT : le monde domestique*

Durant les réunions collectives, les enseignants ont discuté des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du PT ainsi que des solutions élaborées pour les surmonter et les résoudre. Ces discussions ont permis d'identifier un autre ordre de grandeur mobilisé : le *monde domestique* (tableau 3). Ce dernier est un monde plus souple, plus informel et plus arbitraire. C'est le lieu de

l'entre soi, où l'autorité de la personne légitime ne repose sur aucune règle particulière, mais sur la référence à la génération, à la tradition et à la hiérarchie.

Tableau 3 - Les caractéristiques du monde domestique identifiées à partir des justifications des enseignants associées au fonctionnement du PT

	Monde industriel
Principe supérieur commun	Relation personnalisée entre l'enseignant et l'élève, dépendance interpersonnelle
État de grandeur	Bienveillance auprès des élèves
Répertoire des sujets	Supérieur, autorité de l'enseignant, rapport dissymétrique entre l'enseignant et l'élève
Répertoires des objets	Ateliers de médiation et d'accompagné pour les élèves non autonomes, prise en charge des élèves en petits groupes, monstration des bonnes habitudes, etc.
Formule d'investissement	Devoir de l'enseignant et de l'élève, solidarité des élèves, entraide, compagnonnage
Figure harmonieuse	Le milieu familial, bien-être collectif, climat de bienveillance au sein de la classe
Épreuve modèle	La démonstration, l'aide par les pairs, la monstration de l'enseignant
Forme de l'évidence	Suivre l'exemple
Déchéance du petit	L'égoïsme, l'individualisme

- *Le PT ne peut pas fonctionner efficacement sans un accompagnement personnalisé auprès des élèves les moins autonomes.*

Certains enseignants dénoncent les conditions qui empêchent les élèves de devenir autonomes dans leur PT. Les enseignants discutent par exemple de l'efficacité des modalités d'accompagnement durant le PT. Une enseignante interpelle un de ses collègues sur sa disponibilité auprès des élèves. Elle juge qu'il n'est pas assez disponible pour aider les élèves à comprendre les consignes, à résoudre les tâches, etc. Elle fait référence aux élèves qui ont des difficultés à comprendre, de manière autonome, les consignes des exercices : « *En fait l'enfant fait un exercice et toi tu n'as pas de regard sur ce qui se fait en classe, tu as un regard sur ce qui s'est fait la veille. Du coup tu ne peux pas intervenir sur le gamin, par exemple, qui est bloqué sur les consignes ... Voilà, tu as fait ce choix-là. Pourquoi tu as fait ce choix-là ?* »

- *Les enseignants considèrent qu'ils ont un devoir de bienveillance, de serviabilité et de responsabilité auprès des élèves qui n'arrivent pas à intégrer le fonctionnement du PT.*

Une enseignante fait part de son embarras durant les moments de PT. Elle juge être « trop disponible » auprès des élèves. Elle n'arrive pas à aménager des conditions qui permettent de limiter ses interventions « directes » avec eux. Elle a ainsi le sentiment de ne pas les aider à être autonome : « *Finalement je suis trop disponible sur ce temps-là, et puisqu'il n'y a rien d'autre que j'ai pu mettre en place pour que l'aide soit autrement organisée, en fait, je ne les aide pas du tout à être autonomes* ». Ce dilemme pourrait se résumer ainsi : être disponible auprès des élèves versus les rendre autonomes. Il met en évidence la difficulté de l'enseignante à céder une part de son pouvoir au dispositif pour faciliter l'autodétermination de l'élève. Elle a le sentiment d'avoir des devoirs à l'égard des élèves et plus particulièrement des moins autonomes.

- *Les enseignants ont transformé le dispositif par l'ajout de procédés complémentaires, afin de pallier les insuffisances liées à la prise en charge des élèves non autonomes.*

Pour limiter les sollicitations des élèves durant les moments du PT, un enseignant a conçu un instrument afin de sélectionner et de hiérarchiser ses interventions en fonction de la nature des

besoins des élèves et de susciter également le tutorat entre les élèves. Chaque élève dispose sur sa table d'une pyramide à plusieurs couleurs, cet artefact se nomme « tétraaide » (Connac, 2016). Lorsque l'élève met en évidence le sommet rouge du « tétraaide » c'est qu'il est en grande difficulté. Si c'est la couleur jaune, c'est que ce n'est pas urgent. Cet outil permet également de solliciter d'autres élèves lorsque l'enseignant n'est pas disponible. Un autre enseignant indique mettre en place un groupe de médiation afin d'aider et d'accompagner certains élèves dans la réalisation et la validation de leur tâche.

On observe ainsi que les enseignants mobilisent deux pluralités de grandeurs pour mettre en œuvre le PT, celle du *monde domestique* et celle du *monde industriel*. Le PT constitue un dispositif hybride et composite relevant d'objets hétérogènes. Les principes du *monde domestique* sont ainsi mobilisés car ils permettent de répondre aux difficultés pédagogiques et éthiques que le dispositif PT génère lorsqu'il est seulement associé aux caractéristiques du *monde industriel*.

■ **Une critique du fonctionnement du plan de travail à partir de la référence à l'ordre de grandeur du monde inspiré**

Durant les réunions étudiées, d'autres formes de critiques sont apparues quant au fonctionnement du PT. Contrairement aux précédentes qui portaient sur la référence à l'ordre de grandeur du monde domestique, cette nouvelle critique n'est pas intégrée comme un compromis dans le fonctionnement du PT. Elle remet radicalement en cause le principe même du PT tel qu'il est pratiqué par les enseignants. Fabrice, l'enseignant de cycle 1, indique d'abord que le dispositif tel qu'il fonctionne, centré exclusivement sur les matières fondamentales (mathématiques et français) et sur des exercices d'entraînement, ne permet pas de prendre en compte le « désir » des élèves, l'aide à l'élaboration de leurs projets personnels : « *il y a ce problème d'inscription du désir dans la classe [...]. On a tendance à dire "fais d'abord ton activité du PT et ensuite tu choisiras ton activité"* ». Les choix des élèves dans le cadre du PT sont limités : les exercices d'applications sont préstructurés par l'enseignant, les marges de liberté de l'élève sont relatives au choix de l'ordre de production des exercices mais pas (ou peu) liées au contenu même des activités, en fonction de ses intérêts personnels.

Olivier, enseignant de cycle 3, reprend l'argument de Fabrice en indiquant qu'il souhaiterait que le dispositif du PT soit moins « hétéro-structurant », qu'il puisse laisser la possibilité aux élèves de mener des projets personnels, répondant davantage à leurs désirs. Faire en sorte que le PT soit moins le plan de l'adulte (élaboré en fonction des compétences scolaires à acquérir), mais davantage celui de l'élève : « *tout à l'heure je me disais, finalement, le projet personnel de chaque enfant et le projet scolaire, chez certains ça coïncide très bien, et puis pour d'autres pas du tout. Et ce temps PT, pour moi c'est de le faire entrer là-dedans par son projet personnel* ».

Jean-Marc, enseignant de cycle 3, d'accord avec cette critique, y répond en attribuant la cause à la logique institutionnelle qui impose aux enseignants de préparer les élèves à des compétences scolaires : « *je crois que dans notre inconscient les objectifs de math et de français, ils priment sur le reste, malheureusement, dans notre tête, on est porté par ça, par rapport à une réponse institutionnelle* ». Selon lui, le PT ne vise pas une autonomie morale et intellectuelle au sens du développement personnel de l'élève mais davantage d'une autonomie fonctionnelle (Foray, 2016), c'est-à-dire relative à la capacité à s'approprier de manière autonome des savoirs préétablis : « *il y a quelque chose de très démagogique dans le PT par rapport à l'autonomie, c'est que, quand même, on axe vachement nos plans de travail sur les objectifs de cycles officiels, sur les compétences. Alors dire l'autonomie, oui, pour le moment c'est l'autonomie dans le travail qu'on leur propose : je vais te donner du travail, tu vas essayer de le faire sans moi, sans me demander de l'aide. On n'est pas sur l'autonomie dans le projet personnel.* »

On a ici l'ébauche d'une critique du PT qui remet en cause les principes du *monde industriel* centrés sur la performance, les résultats, la standardisation de la mesure, l'objectivation des conditions de production, la mise en place d'exercice d'entraînement, etc. Cette critique se réfère davantage à l'ordre de grandeur du *monde l'inspiration*.

Conclusion

Nos résultats montrent que l'appropriation collective d'un dispositif pédagogique par une équipe enseignante s'effectue à partir de compromis composés d'une pluralité de *mondes* d'argumentations, construits par les acteurs. Le PT, tel qu'il a été conçu et utilisé par ces enseignants, se traduit par un compromis entre le *monde industriel*, centré sur la logique de l'efficacité et de la performance et le *monde domestique*, centré sur l'accompagnement et la bienveillance de la communauté scolaire (entre enseignants et élèves, entre élèves eux-mêmes). Ce compromis constitue un ordre provisoire dont la finalité est d'atteindre un bien commun entre les enseignants de l'école. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il leur permet de déployer leurs actions et de s'adapter à leur environnement sans une remise en question perpétuelle des principes constitutifs. Sans ce compromis, le collectif de l'école ne pourrait fonctionner car les enseignants seraient constamment imbriqués dans des *épreuves* mettant en scène des disputes ou des conflits d'ordre axiologique. Le compromis a pour objectif d'inhiber ou d'apaiser les conflits potentiels en mobilisant des principes et des objets relevant de mondes différents. Dans cette école, le PT est l'objet par excellence qui cristallise ce compromis. Il permet également de laisser de la souplesse, du jeu, dans la coordination des pratiques pédagogiques des enseignants, leur laissant la possibilité de diversifier leurs pratiques d'usage du PT comme nous avons pu le voir chez les trois enseignants observés. Mais, comme nous l'avons dit précédemment, le compromis reste une figure provisoire, fragile et facile à déstabiliser ou à mettre en question par la critique. La dernière partie de présentation des résultats montre l'émergence d'une critique à partir de la référence au principe du « monde de l'inspiration ». Selon certains enseignants, le dispositif ne permettrait pas de favoriser suffisamment le développement personnel de l'élève et sa créativité. Ce dévoilement d'une discordance, le fonctionnement du dispositif et le principe relevant du *monde inspiré* montrent comment l'analyse collective de l'activité de justification peut permettre la mise à jour des critiques sur les critères de significations relevant des principes de justice et créer potentiellement des transformations dans les activités des enseignants. Une étude plus longitudinale sur les pratiques d'usage du PT avant et après les réunions de travail collectif nous aurait permis de montrer (ou non) en quoi ces critiques justifiées ont influencé les processus des pratiques pédagogiques des enseignants.

La présente étude s'est focalisée exclusivement sur la description des différents principes de justice mobilisés par les enseignants pour justifier la conception, la mise en œuvre et la critique du dispositif PT. Il serait à notre avis réducteur de ne pas compléter cette étude par une analyse permettant de relier ces éléments à des caractéristiques relatives au contexte organisationnel et culturel de l'école, aux caractéristiques institutionnelles du système éducatif et aux expériences personnelles et professionnelles des enseignants de l'école. Les capacités des acteurs à construire un compromis ainsi qu'à exprimer des critiques, de manière constructive et non conflictuelle, ne sont pas sans lien avec l'organisation et la culture de cette école ; les enseignants ont l'habitude de se réunir régulièrement une fois par semaine, de participer à des débats et à des controverses durant ces temps de travail institutionnalisés. Pour ces temps de concertation, dans la plupart des cas, un ordre du jour, un mode d'animation, des règles de fonctionnement sont établis. Par ailleurs, la prédominance du monde industriel, comme modèle de justice de référence peut être mise en relation avec le référentiel actuel de l'action publique en éducation, se traduisant par une conception de l'éducation visant la production utilitaire de compétences et de connaissances, et l'amélioration des performances du système en termes d'efficacité, équité ou efficience (Maroy, 2013). Enfin, la référence à l'ordre de grandeur du monde inspiré est convoquée par les enseignants qui ont participé à construire le projet initial. Ces enseignants, qui ont un référentiel commun de valeurs éducatives, participent de manière volontaire à des mouvements pédagogiques de l'Éducation nouvelle. Ces éléments montrent la nécessité de prendre en compte différents niveaux d'analyse (institutionnel, organisationnel, culturel, personnel) pour mieux comprendre la genèse d'un dispositif dont l'équilibre et l'accord autour d'une définition du bien commun sont fragiles, indéterminés et potentiellement conflictuels (Derouet & Dutercq, 1997).

Enfin, il nous semble que cette démarche d'accompagnement de l'équipe pédagogique de l'école et les résultats produits peuvent servir de ressources pour la formation professionnelle des enseignants. Cette démarche s'inscrit dans la continuité des travaux sur « la formation au sein de l'établissement » (Ria, 2015), partageant l'idée que l'établissement peut être un lieu d'apprentissage et de développement professionnel, impliquant des modes partagés d'analyse de l'activité d'enseignement, des espaces d'échanges entre enseignants favorisant la réflexion critique et les controverses sur les pratiques pédagogiques, la possibilité d'expérimenter collectivement des dispositifs et des actions pour résoudre des problèmes éducatifs, produire des traces collectives et des connaissances partagées. Les réunions de travail réalisées dans cette école, à partir des résultats de l'analyse de l'activité d'usage du PT, ont fait apparaître des éléments de la culture commune des enseignants (les « compromis » identifiés) et des critiques émergentes, par l'intermédiaire du cadre de la sociologie pragmatique, qui pourraient servir de ressources pour susciter des transformations de leurs pratiques du PT (Durand, 2008 ; Ria & Lussi-Borrer, 2013 ; Bonasio, Fondeville & Veyrunes, 2015).

Références

- BOLTANSKI Luc & THEVENOT Laurent (1991), *De la justification. Les économies de la Grandeur*, Paris, Gallimard.
- BONASIO Rémi, FONDEVILLE Bruno & VEYRUNES Philippe (2015), « Accompagnement d'une équipe enseignante de l'école primaire : l'analyse de l'activité comme aide à l'appropriation d'une culture commune », *Éducation et socialisation*, n°38, En ligne <http://journals.openedition.org/edso/>, doi : 10.4000/edso.1282
- BROSSAIS Emmanuelle & LEFEUVRE Gwénaél (sous presse), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège*, Toulouse, Éditions Octarès.
- BRU Marc, ALTET Marguerite & BLANCHARD-LAVILLE Claudine (2004), « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n°148, p.75-87.
- CONNAC Sylvain (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.
- CONNAC Sylvain (2011), « Peut-on se passer des manuels scolaires grâce aux plans de travail ? », *Peut-on se passer des manuels scolaires ?*, Actes de la Septième journée Pierre Guibert du 16 février 2011, p.2-13.
- CONNAC Sylvain (2016), « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail », *Éducation et socialisation*, n°41 | 2016, En ligne <http://journals.openedition.org/edso/1725>, doi : 10.4000/edso.1725
- DEROUET Jean-Louis (2000) (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck.
- DEROUET Jean-Louis & DUTERCQ Yves (1997), *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF Éditeur.
- DURAND Marc (2008), « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énaïve de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement », *Éducation et Didactique*, n°2(2), p.69-93.
- FORAY Philippe (2016), *Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même*, Paris, ESF Éditeur.
- FREINET Célestin (1964), *Les techniques Freinet de l'École moderne*, Paris, Armand Colin.
- GILLIG Jean-Michel (1999), *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LEFEUVRE Gwénaél, MURILLO Audrey & FABRE Isabelle (2014), « Structure et fonctions du système d'instruments mobilisé dans une activité d'enseignement : le cas d'une professeure documentaliste », *TransFormations*, n°12, p.89-116.
- LEFEUVRE Gwénaél & POIZAT Germain (dir.) (2014), *TransFormations*, n°12 (L'appropriation des artefacts matériels et symboliques dans les pratiques d'enseignement et de formation des adultes : enjeux, modalités et transformations).

LEFEUVRE Gwénaél & DUMAY Xavier (dir.) (2016), *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°35 (Le travail collectif des enseignants).

LÉONTIEV Alexis (1984), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Éditions du progrès.

MALLET Christelle (2009), *Entre traduction et négociation : comment se construit le sens des groupwares en contexte organisationnel ?*, Thèse de doctorat, Université Paul-Verlaine, Metz.

MAROY Christian (2013), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, De Boeck.

NACHI Mohamed (2006), *Introduction à la sociologie pragmatique*, Paris, Armand Colin.

POIZAT Germain (2014), « Le concept d'appropriation en formation des adultes : polysémie théorique et diversité pratique », dans Janette Friedrich & Juan Carlos Pita Castro (éds.), *Un dialogue entre concepts et réalité*, Dijon, Raison & Passions, p.40-68.

RIA Luc (2015), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation*, Bruxelles, De Boeck.

RIA Luc & LUSSI BORER Valérie (2013), « "Laboratoire d'enseignants encore apprenants" au sein d'un établissement scolaire : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants », *Actes du congrès AREF*, p.1-14.

SCHWARTZ Yves & DURRIVE Louis (2009), *L'activité en dialogue. Entretiens sur l'activité humaine (II) suivi de : Manifeste pour un ergo-engagement*, Toulouse, Octarès Éditions.

L'orientation scolaire comme problème public (1964-1968) : sens et finalités d'une politique éducative

Paul Lehner¹

Résumé

L'étude localisée ou structurelle de l'orientation scolaire laisse dans l'ombre la question des acteurs des politiques en matière d'orientation et de leurs représentations. Cet article propose de combler cet angle mort en révélant grâce à des sources originales le processus d'élaboration du problème public de l'orientation scolaire. L'analyse croisée des archives nationales met au jour les acteurs de la réforme, l'espace des pensables dans laquelle elle s'inscrit et, par conséquent, ses finalités.

Depuis la fin des années 1980, l'étude des politiques en matière d'orientation scolaire a progressivement été délaissée au profit d'études plus localisées. Aux quelques travaux consacrés à l'évolution des dispositifs d'orientation scolaire en France (Caroff, 1987 ; Danvers, 1988 ; Duru-Bellat, 1988 ; Berthelot, 1993 ; Eckert, 1993 ; Baluteau, 1998) ont succédé une série de recherches adoptant une perspective microsociologique analysant l'orientation scolaire comme un processus interactif entre les enseignants, la famille et l'adolescent. Cette échelle d'analyse s'est révélée particulièrement féconde puisqu'elle a restitué les logiques multiples intervenant dans le processus d'orientation : les critères de sélection scolaire (Cayouette-Remblière, 2014), les enjeux de luttes professionnelles (Masson, 1994 ; Buisson-Fenet, 2005 ; Chauvel, 2012), les processus de négociation entre les membres de la communauté éducative et les familles (Chauvel, 2012 ; André, 2012) et les stratégies scolaires élaborées par les parents (van Zanten, 2009). Depuis une dizaine d'années, on observe un regain d'intérêt pour les politiques d'orientation coïncidant avec la volonté exprimée par l'État depuis 2005 d'établir un schéma national d'orientation (Borras & Romani, 2010 ; Verdier, 2010 ; Berthet & Simon, 2013). Si ces travaux révèlent les principales dynamiques de la politique d'orientation, censée pallier les problèmes de sortie sans qualifications et rapprocher l'École de l'emploi, ils n'en restituent que les enjeux macrosociologiques à partir des finalités déclarées par les institutions. Ils laissent, par conséquent, en suspens la question des acteurs des politiques d'orientation, et celle de leurs représentations qui contribuent à leur donner sens et finalités.

Cet article propose d'investir cette perspective de recherche en s'intéressant au cadrage de la politique en matière d'orientation entre 1964-1968. C'est en effet au cours de cette période que l'orientation acquiert le statut de problème public. Le décret de novembre 1964 remplace la Direction générale de l'organisation des programmes scolaires par la Direction de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation (Caroff, 1988). Pour la première fois, note André Caroff, l'orientation apparaît dans l'intitulé d'une direction au ministère. En 1965, paraît le rapport du Conseil d'État sur les services et organismes d'orientation scolaire, universitaire et professionnel. En 1966, une commission de contrôle est chargée par le Sénat d'enquêter sur les problèmes d'orientation dans le service public de l'enseignement.

L'absence de définition effective de l'orientation scolaire et la perpétuation des frontières symboliques entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire² malgré la création en 1963 des collèges d'enseignement secondaire (CES) (Chapoulie, 2010) contreviennent aux estimations et besoins

¹ Maître de conférences contractuel, École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) d'Antony, Laboratoire « École, Mutations et Apprentissages », Université de Cergy-Pontoise et chercheur associé à l'Institut des sciences sociales du politique, Université Paris Nanterre.

² Il s'agit de deux ordres d'enseignement cloisonnés tant au niveau de leur administration que de leurs personnels. L'ordre secondaire regroupe les collèges et lycées qui avaient leurs propres classes élémentaires, tandis que les écoles primaires supérieures (EPS), cours complémentaires (CC) faisaient office d'enseignement post-obligatoire, autrement dit de « collèges », pour l'ordre primaire.

du Plan devenus centraux dans les politiques éducatives (Chapoulie, 2006). Autrement dit, l'organisation du système éducatif au début des années 1960 ne permet pas de canaliser « l'explosion scolaire » (Cros, 1961). La régulation de cette augmentation des effectifs scolarisés répond tout à la fois à des besoins économiques, mais aussi, on le verra, à une volonté de préserver l'ordre scolaire. Néanmoins ces deux objectifs ne peuvent se réaliser sans le consentement des familles et des élèves ; l'orientation ne peut en effet être contraignante. S'agit-il pour autant d'une politique d'orientation contradictoire et peu cohérente ? L'enjeu de cet article est précisément de restituer la dynamique du cadrage de la politique d'orientation et de montrer la progressive complémentarité de ces objectifs.

Si l'orientation devient une catégorie d'action publique au milieu des années 1960, les travaux des historiens de l'orientation ont montré qu'elle était au cœur d'enjeux politiques, professionnels et scientifiques depuis le début du XX^e siècle (Huteau & Lautrey, 1979 ; Danvers, 1988 ; Martin, 2011).

Nous consacrerons la première partie de cet article à l'évolution de l'acceptation de l'orientation scolaire dans les projets de réforme de l'enseignement de la première moitié du XX^e siècle déterminant alors pour partie les contours du cadrage de la politique d'orientation du milieu des années 1960.

Grâce aux archives du secrétariat général du Président de la République, de la Direction de la prévision et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, des archives du Sénat et de la littérature existante sur l'histoire du système éducatif, nous reviendrons sur le processus à l'issue duquel l'orientation scolaire s'est traduite en un problème public légitime.

Enfin, grâce aux échanges de notes entre différents conseillers, des comptes rendus des conseils restreints réunis par le général de Gaulle, nous montrerons comment évolue le cadrage cognitif de la réforme de l'orientation et les finalités que ses acteurs lui assignent.

1. Les enjeux politiques et professionnels de l'orientation scolaire (1918-1959)

Dans cette première partie, il s'agit de montrer qu'à peine formulée et articulée au projet d'école unique dans les années 1920, la question de l'orientation scolaire se heurte à la hiérarchie des savoirs et plus globalement à la dualité de l'ordre scolaire de la III^e République. Loin d'être abandonnée, on verra que l'idée d'une sélection en cours de scolarité sur la base des aptitudes des élèves est retraduite dans les projets de réforme du système éducatif des années 1930 puis ceux des années 1950 à la fois comme moyen de définir une norme scolaire et de canaliser l'afflux d'élèves dans l'enseignement secondaire.

■ *La question de l'orientation scolaire : l'hétérodoxie limitée du projet d'école unique*

La question de l'orientation scolaire émerge durant l'entre-deux-guerres lorsque s'effritent les frontières matérielles et symboliques qui structurent la dualité du système éducatif (Chapoulie, 2010). La remise en cause du système éducatif de la III^e République impulsée dès la fin du XIX^e siècle par des représentants de l'ordre primaire mais aussi par les partisans d'un enseignement technique est réactivée après la Première Guerre mondiale, notamment par les Compagnons de l'Université Nouvelle (CUN). Aux « premiers » compagnons, composés largement de littéraires et partisans de l'enseignement secondaire classique, se substituent des universitaires scientifiques, dont Henri Piéron et Henri Laugier, familiers et partisans de l'enseignement primaire supérieur et soucieux de la réalisation d'un enseignement de masse (Garnier, 2007) qui reposerait sur un cycle d'observation des aptitudes en cours de scolarité, censé se substituer à la présélection à l'entrée de l'enseignement secondaire fondée sur l'origine sociale des élèves.

Piéron et Laugier contribuent à élaborer un système d'organisation du travail fondé sur des tests psychophysiologiques censés détecter les « aptitudes » de chacun et lui assigner la place qui lui convient le mieux. Cette conception scientifique de l'organisation du travail s'opposait à celle de Taylor ainsi qu'au placement des apprentis selon les besoins de l'industrie. Non sans quelques résistances, Piéron et Laugier parviennent à imprégner leur marque à la formation professionnelle des apprentis – problème qui se pose avec une nouvelle acuité après la Première Guerre mondiale – grâce au soutien de Millerand, qui rattache en 1920 la sous-direction de l'enseignement technique au ministère de l'Instruction publique³ (Martin, 2011). Occupant le terrain de l'enseignement technique et de la sélection professionnelle, Piéron et Laugier notamment étendent leurs travaux au domaine de l'enseignement primaire et aux examens. Ils défendent, en effet, la complémentarité des résultats scolaires et des tests psychophysiologiques – puis la substitution des premiers par les seconds – pour détecter les aptitudes des élèves impliquant, dès lors, l'intervention du psychologue dans l'école. Les travaux de docimologie (Martin, 2002) qu'ils élaborent avec Mathilde Piéron, récuse les jugements professoraux qui ne seraient qu'aléatoires et subjectifs. À l'inverse, les tests psychophysiologiques garantiraient une orientation rationnelle des élèves puisque fondée scientifiquement.

La victoire électorale du Cartel des Gauches en 1924 place les psychologues au rang d'experts en politiques scolaires. Néanmoins, malgré cette consécration sociale, qui s'incarne aussi par la nomination de Piéron comme professeur au Collège de France et la création de l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP) en 1928 formant des conseillers d'orientation professionnelle (COP), leurs conceptions sur l'orientation scolaire des élèves ne prévalent pas sur les jugements professoraux au sein des débats scolaires. Pour Édouard Herriot, président du parti radical, ou Hyppolite Ducos, rapporteur des travaux de la commission d'études pour la réforme de l'enseignement au sein de laquelle siègent les psychologues, l'école unique s'entend comme ouverture de l'accès à l'enseignement secondaire mais ne vise pas à subvertir l'ordre scolaire. Le nouveau projet de réforme des Compagnons de l'Université Nouvelle génère également l'opposition de la Société des agrégés qui conteste l'organisation de l'école unique autour de l'enseignement primaire supérieur de peur qu'elle ne primarise l'enseignement secondaire classique. Il est aussi attaqué par sa gauche. La Confédération générale du travail unitaire⁴ renonce au projet de l'école unique puisqu'il entraînerait la disparition de la culture ouvrière au profit de la culture bourgeoise. Le cycle d'observation et, dès lors, l'éventuelle participation des psychologues à l'orientation des élèves, se heurtent aux acceptions multiples de l'école unique et aux enjeux politiques qui lui sont associés.

■ **La double fonction de l'orientation scolaire :
sélectionner et répartir**

Les classes d'orientation, impulsées par Jean Zay en 1936, peuvent témoigner à la fois de la pérennité de l'idéal d'une sélection en cours de scolarité mais aussi de l'imperméabilité de l'enseignement secondaire à de nouveaux savoirs tels que la psychologie : à l'image des contradictions qui les animent – conçues comme principal remède à l'envahissement de l'enseignement secondaire (Chapoulie & Briand, 1992) et dans le même temps recourant à des techniques pédagogiques nouvelles – les classes d'orientation ne consacrent pas l'orientation scolaire telle qu'elle est élaborée par les psychologues. Gustave Monod⁵, principal artisan des classes d'orientation (Seguy, 2010), veille effectivement à ce qu'elle soit confiée aux enseignants. La docimologie et les pratiques des COP génèrent des réceptions différenciées. D'abord chez les enseignants : certains y voient le moyen de perfectionner les pratiques pédagogiques, d'autres la conspuent en l'associant à des pratiques de « devins » ou de « fakirs » (*ibid.*). Elles sont également critiquées par les médecins qui récuse les fondements scientifiques des tests. L'orientation scolaire semble alors largement redéfinie par les enjeux de

³ Le ministère du Travail et celui de l'Instruction publique se disputaient le contrôle de l'enseignement technique.

⁴ La CGTU est le résultat de la confrontation au sein de la CGT entre les syndicalistes révolutionnaires et les modérés. Les révolutionnaires constituent en 1922 la CGTU.

⁵ Gustave Monod (1885-1968), inspecteur de l'académie de Paris, professeur de philosophie au lycée d'Avignon, militant aux Compagnons de l'Université Nouvelle. Il s'initie aux méthodes nouvelles d'éducation à l'École des Roches où il enseigne de 1912 à 1914.

luttons corporatifs et politiques que suscitent les réformes éducatives à l'instar de l'orientation professionnelle.

Si le modèle scientifique de l'orientation professionnelle (OP) semble consacré par les décrets lois de 1938, ceux-ci faisant l'obligation de créer un centre d'orientation professionnelle dans chaque département et d'instituer des secrétaires d'orientation professionnelle formés à l'INOP, l'évolution de la politisation du problème de l'OP dans les années 1930 nuance la conclusion du monopole des psychologues expérimentaux pour sa définition (Martin, 2010). La création du Bureau universitaire de statistiques (BUS), engageant l'INOP mais aussi l'Union nationale des étudiants de France (UNEF), la Confédération des travailleurs intellectuels, et la Fédération des parents d'élèves des collèges et des lycées, renvoie typiquement au développement d'une orientation professionnelle dénuée de fondements psychologiques (Danvers, 1990) et dont le déploiement perdure sous le régime de Vichy. Celui-ci met un terme à la question de l'orientation scolaire puisqu'éradique la « culture primaire » en supprimant les Écoles normales d'instituteurs et rétablit les frais de scolarité à l'entrée de l'enseignement secondaire (Muel-Dreyfus, 2004).

Il faut attendre la fin de la Seconde Guerre mondiale pour que la question de l'orientation scolaire soit à nouveau considérée. Néanmoins, si depuis le rapport Capitant puis le « Plan Langevin-Wallon », l'orientation scolaire devient le principe réformateur du système éducatif, la durée du cycle d'observation et le rôle des COP sont au cœur d'enjeux politiques et corporatifs. La prégnance des oppositions entre le Primaire et le Secondaire qui prend la forme d'affrontements entre le Syndicat national des instituteurs (SNI) et le Syndicat national de l'enseignement secondaire (SNES) pour définir les maîtres qui seront appelés à enseigner dans l'école moyenne (Frajerman, 2007) participe à déplacer la question de l'orientation scolaire dans le giron des enseignants. Les « aptitudes » s'entendent dès lors comme les résultats aux savoirs scolaires jugés fondamentaux. L'orientation scolaire reste, néanmoins, le pilier de la refondation de l'école d'autant que l'émergence d'une logique modernisatrice depuis la fin des années 1940 suggère l'ouverture de l'accès à l'enseignement secondaire pour satisfaire les besoins du pays (Bourdieu & Boltanski, 1976 ; Chapoulie, 2006). Le rôle du COP est alors à l'interface entre l'école et le monde du travail afin qu'il participe à l'ajustement des structures de l'enseignement aux impératifs économiques. La sélection des élèves, opérée par le cycle d'observation, assure la correspondance entre les catégories de « mains-d'œuvre », ou d'« intellectuels » et les différentes filières, qui rendent à son tour possibles les estimations de flux.

Après la réforme Berthoin de 1959, les partisans d'une réforme du système éducatif ont tenté de rejouer ce cadrage cognitif de l'orientation scolaire. Prévoyant un cycle d'observation de deux ans ne comprenant qu'un trimestre indifférencié (l'enseignement du latin n'étant différé en sixième que d'un trimestre) et n'attribuant aucune mission spécifique au conseiller d'orientation scolaire et professionnelle, statut nouvellement institué, la réforme de 1959 maintient le *statu quo* entre les syndicats et direction d'enseignement. L'absence de définition effective de l'orientation scolaire (Prost, 2013, p.87) génère un flou qui devient alors l'objet de conquêtes et de luttes. Au début des années 1960, la politique scolaire est élaborée par un personnel politique et administratif proche des radicaux et des socialistes, et partisans d'une réforme pédagogique. La réforme des collèges d'enseignement secondaire (CES), initiée par Jean Capelle, visant à créer des établissements autonomes scolarisant la tranche d'âge 11-15 ans et au sein desquels une réelle orientation aurait lieu, laisse alors augurer une réforme majeure de l'organisation du système éducatif. Mais les nominations en 1962 de Christian Fouchet au poste de ministre de l'Éducation nationale et de Georges Pompidou comme Premier Ministre ont freiné les ambitions hétérodoxes des réformateurs. Georges Pompidou tient à maintenir une distinction entre CES et collège d'enseignement général (CEG) ; distinction qui repose principalement sur l'absence des deux filières de l'enseignement héritées des lycées dans les CEG. La réforme des CES reproduit ainsi la hiérarchie du corps enseignant et préserve par conséquent l'ordre scolaire de l'afflux de nouveaux élèves, rendu nécessaire par l'impératif modernisateur.

2. L'orientation scolaire comme problème public

■ *Le décalage entre les flux scolarisés et les prévisions du Plan*

Si l'unification matérielle de 1963 tend à satisfaire les exigences de conservation de l'ordre scolaire, en préservant la suprématie de l'enseignement secondaire classique sur les autres filières, elle ne parvient pas à maîtriser « l'explosion scolaire » (Cros, 1961) générée par le développement des CEG anciennement cours complémentaire de l'enseignement primaire supérieur, celui des filières modernes au sein des lycées, mais aussi par l'afflux des étudiants issus des pays colonisés. À Paris, on dénombre 500 000 étudiants en 1967, soit une croissance de 130% depuis 1960. Ce qui autrefois était l'apanage des enfants des classes cultivées et privilégiées se généralise pour concerner à proportion inégale toutes les classes sociales. C'est pour préserver l'enseignement supérieur et surtout les facultés de lettres, principalement concernées par cet afflux d'étudiants, et pour pallier les décalages conséquents entre prévisions du Plan et flux d'effectifs scolarisés, qu'une réforme de l'orientation scolaire est mise en œuvre.

La distribution des effectifs scolarisés à l'entrée des classes de seconde transmise par Jacques Narbonne au Général de Gaulle tend à montrer que « le problème de l'orientation devient véritablement critique »⁶. La situation en 1964-1965 était la suivante : 53% des élèves n'étaient pas scolarisés à l'issue de la troisième ; 14% d'entre eux étaient en collège d'enseignement technique ; 5% dans les lycées techniques ; 28% dans les lycées classiques et modernes. Afin de correspondre aux estimations du Plan, les effectifs des collèges et lycées techniques auraient dû être multipliés par trois et ceux des lycées classiques et modernes diminués de 30%. « Pour respecter le Plan, il faudrait prendre [en seconde classique et moderne] 28% des élèves qui entreront en sixième, au lieu de 56% comme aujourd'hui »⁷ précisait Narbonne. Henri Domerg, conseiller à Matignon, insistait sur le déclin du secondaire et de l'enseignement supérieur. Ainsi l'avant-projet d'ordre du jour du conseil restreint du 2 décembre 1965⁸ se déclinait en huit points que l'on peut regrouper autour de trois thèmes principaux : introduire des examens à l'entrée en seconde et dans l'enseignement supérieur afin de stabiliser le niveau des effectifs des lycées classiques et modernes ; accélérer et accroître l'effort d'équipement des seconds cycles courts ; créer des services d'orientation chargés de répartir les effectifs à chaque palier en fonction des prévisions du Plan.

L'orientation des effectifs scolarisés selon les directives du Plan resta un sujet de discordance entre Pompidou et de Gaulle. Ils s'accordèrent, cependant, sur le développement des enseignements techniques et sur la réforme du baccalauréat. La nouvelle organisation du baccalauréat définie par le décret du 10 juin 1965, restructurant la hiérarchie de l'excellence scolaire par la place des mathématiques à son sommet, prolongeait d'une année les études des lycées techniques qui étaient dorénavant sanctionnées par des baccalauréats permettant l'accès à l'enseignement supérieur (Chapoulie, 2010). En outre, « plusieurs des anciens brevets de techniciens sont reconvertis en baccalauréats de techniciens » (p.444). Dans la perspective de satisfaire les besoins du Plan et de désengorger les facultés, sont créés par décret du 7 janvier 1966 les instituts universitaires de technologie qui offraient la possibilité de réaliser deux années d'études après le baccalauréat. En revanche, le caractère sélectif du baccalauréat, désiré par Pompidou et de Gaulle, n'a pas été entendu par Fouchet qui, selon Prost (2013, p.115), multiplie « les possibilités de repêchage ». Contre l'avis de Narbonne et de Domerg Fouchet réorganisa les filières du second cycle afin que celles-ci correspondent aux filières de l'enseignement supérieur, ce qui sera vivement contesté par Domerg dans une note adressée à Pompidou⁹. Ainsi le

⁶ Archives nationales (ci-après AN). Fonds 640AP/36. Jacques Narbonne, « Note à l'attention du Général de Gaulle sur le projet du ministère de l'Éducation nationale relatif à l'organisation de l'orientation », 14 avril 1966, p.3.

⁷ *Ibid*, p.4

⁸ AN. Fonds 640/AP/30. Ordre du jour d'un conseil restreint consacré à l'orientation du 2 décembre 1965.

⁹ « Monsieur Fouchet a procédé à de vastes consultations auxquelles nous avons été associés. Mais ensuite est venue la phase d'élaboration : là, malgré nos réclamations, nous n'avons été que vaguement tenus au courant. Bien plus, cette élaboration a été confiée exclusivement aux représentants de l'Enseignement supérieur. Le rôle tenu par ceux du Second Degré (inspection générale) a été dérisoire jusqu'à en être désobligeant ». Cf. AN. Fonds 640/AP/31. Note pour le Premier Ministre du 31 Janvier 1966. « Projet de réforme de l'enseignement supérieur des Facultés présenté par le ministre de l'Éducation nationale ».

premier cycle scientifique n'était accessible que pour les bacheliers scientifiques, en revanche l'accès aux filières littéraires n'était pas rendu plus sélectif. Les capacités d'accueil des facultés de lettres furent augmentées par la création du diplôme universitaire d'études littéraires qui sanctionnait l'ancienne licence sans l'année dite de « propédeutique »¹⁰ calquée sur le modèle des classes préparatoires.

Les réformes du baccalauréat et de l'université permettent de satisfaire les exigences des deux parties. Mais elles ne peuvent être pleinement efficaces que si leur est adjointe une nouvelle organisation de l'orientation scolaire.

■ **Une orientation pédagogique des élèves suivie d'une affectation administrative**

Si le projet de créer un Office national d'information et d'orientation scolaire (ONIOS) – qui deviendra l'ONISEP – fut validé par le conseil restreint du 26 mai 1966, le recrutement des conseillers d'orientation et la redéfinition du système d'orientation scolaire restaient en suspens du fait de la coexistence de différentes conceptions de l'orientation scolaire. La résolution du problème de l'orientation scolaire fut alors l'une des missions confiées à Pierre Laurent¹¹ par de Gaulle mais aussi par Pompidou. Il s'entoura de Guy Caplat, M. Théron, qui étaient à la direction de l'orientation, et de Jean Binon, M. Blanchard et M. Knapp attachés au secrétariat général pour définir un projet de réforme de l'orientation. La participation du cabinet du ministre de l'Éducation nationale semblait se limiter à celle de son conseiller, J. Allard, qui transmet ses notes sur les conseillers d'orientation et les psychologues scolaires¹². Au vu des archives de la Direction de l'évaluation et de la prospective relative à l'orientation scolaire¹³, seuls Caplat et Binon participèrent à l'élaboration d'une conception de l'orientation. Il n'y a, en effet, pas de trace de la collaboration de G. Ducray. Quant à M. Théron, qui succéda à Jean Capelle au poste de directeur de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation, il n'occupa qu'un rôle mineur en diffusant auprès de Laurent les travaux de Caplat. Ce dernier disposait d'une totale autonomie d'autant que le directeur n'était pas préoccupé par la question de l'orientation scolaire ni même de l'enseignement technique. C'est ce qui lui sera reproché par la suite et qui motivera son remplacement par le Recteur Gauthier connu par Narbonne pour être un exécutant discipliné plus qu'un homme de conviction et de doctrine¹⁴.

Jean Binon

Acteur décisif dans l'élaboration d'une politique de l'orientation scolaire. Néanmoins on ne trouve que très peu de traces de lui dans les ouvrages consacrés à la question, voire ceux traitant de l'histoire de l'École. Les archives nationales ne possédaient pas son dossier d'inspecteur général ni le rectorat. Aussi la notice a été réalisée à partir des renseignements publiés sur le père de Jean Binon, Raoul Binon dans le *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français*, de ceux récoltés dans l'ouvrage de Stéphane Israël (2005), et de son curriculum vitae disponible dans le fonds d'archives n°20090013/53 de la cité universitaire.

Jean Binon est le fils aîné de Raoul Binon, professeur agrégé de lettres et militant syndicaliste au Syndicat national autonome des lycées, collèges et cours complémentaires avant-guerre, puis au SNES comme co-secrétaire général à la Libération. Raoul Binon participa pendant la guerre au comité de résistance de l'enseignement secondaire auquel participait Eugène Cossard (instituteur à Fès puis détenteur du baccalauréat et de la licence d'anglais obtient l'agrégation et devient professeur au lycée de Lakanal à Sceaux en 1934), qui devient le beau-père de Jean Binon qui épousa sa fille, Gisèle Cossard. Raoul Binon devient inspecteur d'académie de Paris en 1945. Littéraire de la promotion 1942 au lycée Louis-Le-

¹⁰ Année qui était destinée à l'adaptation des étudiants aux méthodes de l'enseignement supérieur et au choix des études.

¹¹ Né le 27 octobre 1919 à Paris de parents employés de banque. Il effectue toute sa scolarité au lycée Rollin à Paris et, à partir de 1937, suit les cours de la Sorbonne en morale et sociologie, de la faculté de Droit et de l'École libre des sciences politiques. Il soutient sa thèse de doctorat sur les activités du Conseil d'État à la faculté d'Aix-en-Provence. Il est en outre diplômé de l'École libre des sciences politiques. Il est admis au Conseil d'État en 1945 et devient auditeur. En 1950 il est nommé maître des requêtes au Conseil d'État. Après avoir été membre de cabinets, civils et militaires, il devient en 1957, directeur général du Travail et de la Main d'œuvre au ministère du Travail qu'il quitte en 1963 pour occuper le poste nouvellement créé de secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale (Allaire & Frank, 1995).

¹² Fouchet semble respecter la décision de de Gaulle de créer un Secrétaire Général et lui concéder le rôle qu'il entreprit.

¹³ AN. Fonds 19771307/38 et 40.

¹⁴ AN. Fonds 640AP/34. Note à l'attention du Général de Gaulle sur le remplacement de M. Théron, directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation au ministère de l'Éducation nationale. Le 6 janvier 1967.

Grand, Jean Binon est reçu à l'ENS Ulm et obtient l'agrégation de géographie en 1947. Jean Binon a joué un rôle important durant la Seconde Guerre mondiale dans le cadre du groupe « Ceux de la Libération Vengeance ». Il aurait effectivement dirigé un service de renseignements pour les Britanniques composé exclusivement de normaliens (Israël, 2005). Assistant à la Sorbonne après-guerre, il devient en 1950 directeur de l'enseignement au Cameroun puis en Afrique Equatoriale Française. En 1956 il rejoint la métropole, devient inspecteur d'académie de la Charente, poste qu'il occupe jusqu'en 1959, où il part pour Rio comme conseiller culturel auprès de l'ambassade de France. En 1962, il est chargé de mission pour l'inspection générale. C'est en 1964 que Pierre Laurent le charge du plan scolaire et universitaire. Il contrôlait la politique générale de planification et de carte scolaire et assurait les relations extérieures avec le Plan et l'Aménagement du territoire. Il réalise avec L. Groisard et H. Combelles, un livre du Maître pour les cours préparatoires première et deuxième année à destination des personnels exerçant en Afrique édité en 1955. Il préface l'ouvrage de Jean Repusseau, *Pédagogie de la langue maternelle* paru aux Presses universitaires de France en 1968.

Guy Caplat¹⁵

Né en 1924, Guy Caplat est fils d'instituteur. Il suit l'école primaire puis entre au collège d'Épernay où il est interne. Il obtient son baccalauréat en 1943 et commence une licence de droit qu'il interrompt après la première année, et intègre l'école préparatoire à l'École Libre des sciences politiques. Maître d'internat en 1944, il décide de terminer sa licence de droit qu'il obtient en 1947. Lauréat la même année, du premier prix au concours de licence de droit civil, il effectue un séjour à l'Académie de droit international de La Haye. Il reprend ses études à l'Institut d'études politiques (IEP) de 1948 à 1950, et obtient son doctorat de droit en 1951. Un an plus tard, il est reçu au concours d'entrée de l'École nationale d'administration (ENA). Il entre en 1955 au ministère de l'Éducation nationale en tant qu'administrateur civil. C'est en 1964 qu'il devient sous-directeur de l'orientation scolaire et professionnelle à la direction de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation. En 1970, il est chef de service à la direction de la prévision.

Binon et Caplat constituèrent deux dossiers de l'orientation sensiblement différents tant au niveau de leur contenu que de la façon dont ils ont été conçus. En effet, le premier a réalisé une note d'une vingtaine de pages sur l'orientation transmise à Laurent le 7 décembre 1965, tandis que le second a organisé des groupes de travail sur l'orientation scolaire, rassemblant inspecteurs généraux, ceux de l'orientation scolaire et professionnelle, des directeurs d'établissement, à partir desquels furent produits différentes notes et divers projets d'arrêtés. Si les deux conceptions de l'orientation se retrouvent sur la question de la nécessaire simplification des mécanismes de l'orientation scolaire, elles divergent sur le rôle des conseillers d'orientation au sein du premier cycle.

Pour Caplat, la séparation entre orientation scolaire, qui serait celle des conseillers d'orientation, et l'orientation pédagogique, celle des maîtres, devait être abolie afin de faciliter la coopération des professeurs et des conseillers d'orientation. Les conseillers d'orientation étaient censés être présents au conseil de classe. Dans les notes de Binon, l'orientation scolaire au sein du premier cycle devait reposer exclusivement sur un dossier scolaire exempt des enquêtes de nature « pseudo sociologiques fausses ou inutiles »¹⁶. Elle est de nature pédagogique et par conséquent se fonde sur l'observation des enseignants. Les conseillers d'orientation ont la tâche d'affecter les élèves dans les différentes filières selon les besoins du Plan et pour les cas difficiles sont chargés de fournir des éléments psychologiques susceptibles d'éclairer leur véritable potentiel. Chef du service du plan, Binon est plus proche des positions de Laurent, anciennement directeur de la main-d'œuvre au ministère du Travail. La sollicitation à deux reprises¹⁷ par Laurent de l'avis de Binon sur les projets esquissés par Caplat est un signe de leur proximité. Celle-ci est manifeste à la lecture du projet Laurent transmis à Narbonne qui le présenta à son tour au général de Gaulle, et qui semble être, trait pour trait, le travail de Binon.

¹⁵ Notice élaborée à partir du témoignage de Guy Caplat recueilli par Marie-Thérèse Frank (Frank & Mignaval, 2000).

¹⁶ AN. Fonds 19771307/38. Jean Binon « Note sur l'orientation », p.12-13. Il fait sans doute référence aux renseignements sur la famille et l'enfant contenus dans le dossier de l'élève.

¹⁷ AN. Fonds 19771307/39. « Mr. Dulau vient de procéder à une étude approfondie du dossier élaboré par M. Caplat. Je souhaiterais très vivement recueillir votre avis. Nous tiendrons une réunion sur ces problèmes ». Le 22 septembre 1965.

D'après Caplat¹⁸, Binon travaillait avec Laurent et Narbonne mais ne se concertait pas avec les syndicats ou les principaux directeurs des instituts de formation de conseillers d'orientation qui étaient opposés au projet Laurent. Les réunions avec les syndicats et le travail de concertation incombaient au sous-directeur de l'orientation scolaire, qui ne savait généralement pas trop quoi leur dire dans la mesure où Binon « ne le mettait pas dans les secrets »¹⁹. Caplat confie qu'il était « hors du coup » pour l'élaboration du projet de réforme. « Je savais qu'il se tramait quelque chose au-dessus de moi mais je ne savais pas trop quoi »²⁰. Ce n'est qu'après que le projet eut été publié que Caplat put communiquer son avis à Binon dans une note confidentielle dans laquelle il émet quelques réserves sur la division du travail d'orientation risquant de marginaliser plus de mille conseillers d'orientation et sur l'absence de précisions sur la notion d'aptitudes.

La politique éducative en matière d'orientation scolaire développée au milieu des années 1960 correspond à la finalisation du processus de transcodage (Lascoumes, 1996) du problème de l'orientation représenté comme une régulation inadaptée des effectifs scolarisés affectant les prévisions économiques et l'ordre scolaire. Binon et Laurent, qui ont la main sur le projet de réforme du système d'orientation, parviennent à imposer ce cadrage cognitif à la politique d'orientation qui doit cependant intégrer la question de la liberté des familles.

3. L'élaboration d'une doctrine de l'orientation

Si la réforme de l'orientation est structurée par les logiques identifiées précédemment, à savoir l'adaptation de l'École aux prévisions du Plan et la conservation de la suprématie de l'enseignement classique, elle doit composer avec le resurgissement de la question scolaire au milieu des années 1960 grâce aux travaux de l'Institut national d'études démographiques (INED) mais aussi à la diffusion des travaux de sociologie critique (Masson, 2005 ; Rosental, 2016). Si ces travaux participent à effriter la légitimité de l'ordre scolaire traditionnel (Prost, 2013) et à poser les jalons d'un système d'orientation libéral, on verra qu'ils sont loin de remettre en cause la double structuration du système d'orientation promise à un long avenir.

■ Pour une orientation libérale

Le rapport produit par la commission de contrôle présidée par Louis Gros²¹ et chargée d'étudier « les problèmes d'orientation et de sélection dans le dispositif public d'enseignement », le 21 avril 1966, peut être considéré comme un indicateur de la teneur du consensus sur la nécessité d'une réforme du système scolaire au sein d'un groupe de parlementaires appartenant à différents partis politiques²². La superposition des problématiques concernant l'École participe aux contradictions énoncées dans le rapport de la commission des affaires culturelles. Si l'on reconnaît une reconfiguration du système scolaire autour de la notion d'aptitudes et de l'orientation scolaire, elle ne doit pas s'effectuer au prix d'un « abaissement du niveau des études »²³. En outre, le rapport stipulait qu'il ne s'agissait pas de recourir à une définition scientifique de la notion d'aptitudes « trop stricte »²⁴. Mais sans rejeter complètement la notion d'hérédité : « En définitive, la conception que l'on se fait de l'enseignement se lie à une définition de la nature humaine. L'enfant porte-t-il en lui-même, dès sa naissance, toutes les

¹⁸ Entretien téléphonique avec Guy Caplat du 9 mars 2014.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.*

²¹ Louis Gros est né le 18 mai 1902 à Marseille. Licencié de droit, avocat au barreau de Casablanca, il devient sénateur en 1948 du Groupe des Républicains Indépendants.

²² MM. Louis Gros. *Président* ; Georges Lamousse, Marcel Prélôt, *vice-présidents* : Adolphe Chauvin, François Giacobbi, *secrétaires* ; Jean de Bagneux, Jean Berthoin, Boer Besson, Jacques Bordeneuve, Georges Cogniot, André Cornu, Charles Durand, Jean Fleury, Charles Fruh, Jacques Henriot, Bernard Lemarie, Henri Longchambon, Georges Portmann, Pierre Metayer, Claude Mont, Jean Noury, Paul Pauly, Edgar Tailhades, René Tinant, Maurice Verillion.

²³ Rapport fait en conclusion des travaux de la commission de contrôle créée en vertu de la résolution adoptée par le Sénat le 21 avril 1966 et chargée d'examiner les problèmes d'orientation et de sélection dans le service public de l'enseignement : *Les problèmes d'orientation dans le service public de l'enseignement (études générales)*, Rapport de MM. Marcel Prélôt, Henri Longchambon, Adolphe Chauvin, Georges Lamousse et René Tinant, fait au nom de la commission d'enquête, n°297, tome 1 (1965-1966), 19 août 1966, p.38.

²⁴ *Ibid.*

déterminations de l'âge adulte, n'obéit-il qu'à un dynamisme interne ? Cette conception est quelque peu romantique, apparemment scientifique mais très vraisemblablement excessive. Il ne faut pas pour autant nier l'importance de l'acquis héréditaire. »²⁵

Une autre manifestation des contradictions qui animaient les membres de la commission se lit dans leur prise de position concernant la notion de justice d'école corrélée à la notion d'« aptitudes » : « Adapter l'enseignement à l'enfant, à chaque enfant, mettre la science à la portée de chaque nature, telle est la voie la plus généreuse, la plus coûteuse aussi. Il est à craindre que, faute de moyens considérables, la voie de la justice pour les faibles soit celle de l'injustice pour les forts. »²⁶

Cet élitisme et l'ambivalence de leur position concernant l'hérédité biologique témoignent de la récurrence de l'idéal porté par les premiers Compagnons de l'Université Nouvelle promouvant la formation d'une nouvelle élite pour la nation, mais aussi du « modèle biologique et psychosocial, englobant mais imprécis » de la sélection scolaire construite par les chercheurs de l'INED après la Seconde Guerre mondiale (Rosental, 2016, p.467). La reconnaissance d'une tension entre l'inné et l'acquis sans qu'aucun facteur ne soit véritablement identifié comme central conduit à individualiser la question de l'orientation et de la sélection et, en définitive, à placer au cœur de l'équation le rôle des familles. Aussi l'idée de tronc commun fut-elle récusée, et lui est préférée une diversification des filières autorisant l'intervention des « psychologues conseillers d'orientation en cas d'insuccès à l'examen d'entrée dans l'enseignement du second degré, pour donner sa chance à l'enfant dont les qualités ne pourraient être reconnues par application des critères scolaires mais leur sembleraient probables ; en cours d'études et spécialement à la fin de la classe de cinquième, pour déceler tous les cas où une orientation "ascendante" peut être tentée »²⁷. Le statut de « psychologues conseillers d'orientation » regrouperait les conseillers d'orientation, les psychologues scolaires et personnels du BUS, dont le niveau de formation devrait égaler celui des enseignants, eux-mêmes inclus dans cette dénomination à condition qu'ils suivissent une formation en psychologie et sociologie. On retrouve, dans le rapport de la commission, l'interaction innée/acquise dans la dimension culturelle qui est admise dans la recherche des facteurs au principe des inégalités scolaires. Si celle-ci a toute sa place, elle est considérée au regard des influences possibles du milieu familial ; « lacunes du milieu familial » ou « influences négatives » à corriger par l'École, auxquelles sont ajoutées les « inégalités de nature »²⁸. Conscients néanmoins de l'imprécision et de l'insuffisance des critères scolaires pour évaluer les aptitudes des élèves, et des controverses liées à la mesure psychologique des aptitudes, les membres de la commission prônent un système d'orientation libéral dans lequel « la responsabilité dernière de l'orientation doit incomber à la famille d'abord, puis à l'adolescent lorsque son propre jugement a pu s'affirmer. Quels que soient les inconvénients d'un système d'orientation libéral, on doit se refuser à donner à l'État le droit de décider, d'imposer à l'enfant une voie d'enseignement, de lui interdire avant le baccalauréat les études de son choix. »²⁹

Grâce au compte rendu du conseil restreint de novembre 1967, on verra *infra* comment les acteurs de la politique d'orientation adaptent leur conception de l'orientation à la thématique de la liberté des familles.

■ **Un système d'élimination douce**

« Il faut que nous fassions l'orientation. Sinon nous serons débordés : il y a déjà pléthore dans l'enseignement classique et pénurie dans les établissements techniques. »³⁰ Cette prise de position d'Alain Peyrefitte, ministre de l'Éducation nationale entre 1967 et 1968, au conseil restreint du 14 novembre 1967, est symptomatique de la fonction prioritaire du système d'orientation : réguler l'explosion scolaire.

²⁵ *Ibid.*, p.37.

²⁶ *Ibid.*, p.39.

²⁷ *Ibid.*, p.43.

²⁸ *Ibid.*, p.46-48.

²⁹ *Ibid.*, p.15.

³⁰ AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/37.

L'organisation rationnelle prévue par le secrétariat général de Laurent impliquait de refondre le système d'orientation qui prévalait jusqu'alors, jugé trop lourd, trop complexe. Parmi les principales transformations prévues par le projet de réforme apparaissait celle de faire de l'orientation scolaire du premier cycle l'affaire des professeurs puisque les enquêtes de nature « pseudo-sociologiques » étaient amenées à être supprimées tout comme les questionnaires détaillés « sur les goûts de l'enfant, ses aptitudes, son comportement en classe et hors classe ». Les conseils pédagogiques d'établissement n'étaient composés que des professeurs principaux et excluaient les conseillers d'orientation. Ceux-ci avaient néanmoins la charge de la décision d'affectation à la fin de la classe de troisième. Le Président de la République parvient, en effet, à préserver l'objectif d'une adéquation entre les prévisions du Plan et les flux d'effectifs à scolariser : « Si l'appréciation des aptitudes des élèves relève de la compétence des professeurs, il appartient à l'administration de l'éducation nationale de contrôler l'orientation des élèves vers les différents cycles scolaires et de régler la progression des divers secteurs de notre enseignement dans les proportions conformes au Plan. »³¹

Le schéma idéal d'orientation correspondrait pour le gouvernement à donner aux enseignants et chefs d'établissement le pouvoir de sélectionner les élèves aptes à poursuivre l'enseignement long et à l'administration la mission de veiller à l'application du Plan³². Mais cette représentation se heurte au « préjugé très répandu » selon Peyrefitte, selon lequel « la famille doit être libre du choix »³³ : « Il faut faire de l'orientation avec de grandes précautions : cela va à l'encontre des familles, qui poussent de plus en plus vers l'enseignement long. [...] D'autre part, il existe un préjugé très répandu, c'est que la famille doit être libre du choix. L'administration ne doit pas se substituer à cette liberté sacrée de faire un pari sur l'enfant, de lui permettre d'avoir toutes ses chances. Certes tout cela ne diminue pas mon enthousiasme pour l'orientation, mais il faut de grandes précautions psychologiques. L'adhésion des esprits à la réforme est nécessaire »³⁴.

Et Peyrefitte continue sur les précautions lexicales à adopter dans la rédaction du projet de réforme : « Il ne faut pas faire apparaître la notion de décision [souligné dans le texte] (dans tous les cas où la famille se laisse convaincre, ce qui sera la majorité des cas (qu'il y ait coïncidence entre vœux et avis, ou qu'il y ait persuasion). Il est préférable de faire l'économie de la notion de décision. »³⁵

À cette précaution émise par Peyrefitte, le général rétorqua : « On peut remplacer l'orientation par un système brutal, qui est un système d'examen. C'est ce que l'on fait en certains endroits. Nous tâchons de faire mieux, de mettre en place un système plus libéral, plus ouvert, plus coopératif. [...] Nous avons vécu des siècles, avec un système d'enseignement où l'on met à la porte ceux qui ne peuvent pas suivre. Tout le monde s'en accommode. En outre, depuis 1959, il y a un élément nouveau : si l'on ne fait rien, on est submergé. »³⁶

Le débat qui occupe quelques pages du compte rendu du conseil restreint de novembre 1967 sur la liberté de choix des familles n'infléchit que très peu la conception autoritaire de l'orientation développée par les acteurs de la réforme : « les parents d'élèves. Je me méfie. Qu'est-ce que les parents d'élèves? N'est-ce pas les parents des mauvais élèves, ou des élèves médiocres ? [...] Il ne faut pas d'ambiguïté sur la partialité ou l'impartialité des parents d'élèves ». ³⁷ « La logique du système dans lequel nous sommes engagés est la suivante : l'orientation doit être autoritaire, mais, en contrepartie, il existe des possibilités de rejoindre l'enseignement supérieur, on peut entrer dans une faculté de droit par la capacité et de la licence. »³⁸

³¹ AN. Fonds 640/AP/32. Relevé de décisions du conseil restreint du 26 mai 1966 consacré à l'orientation et à l'information pédagogiques et professionnelles. Secrétaire Général de la Présidence de la République. Signé par de Gaulle. 31 mai 1966.

³² AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/34. Note à l'attention du général de Gaulle sur la réforme de l'orientation. 18 janvier 1967, p.5.

³³ AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/37.

³⁴ AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/37.

³⁵ AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/37.

³⁶ AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/37.

³⁷ AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/37. Intervention du général de Gaulle.

³⁸ AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/37. Intervention de Michel Debré.

Si des voies de recours à la décision du conseil en orientation sont admises, il s'agit en réalité d'atténuer, voire de masquer, la superposition de l'orientation et de la sélection scolaire et de feindre la prise en compte de l'avis des parents d'élèves.

Conclusion

Le problème public de l'orientation scolaire est défini au milieu des années 1960 comme celui d'une régulation inadaptée des élèves de l'enseignement secondaire et des étudiants de l'enseignement supérieur générée pour partie par des procédures d'orientation trop complexe et une absence de doctrine générale. Si l'ambition d'établir un système d'orientation libéral – c'est-à-dire qui respecterait la liberté de choix des familles et de l'adolescent, et qui s'appuierait sur une série d'évaluations et d'observations – est exprimée au Sénat, sa conception demeure trop imprécise pour prévaloir sur les logiques majeures qui structurent alors la politique éducative.

Ainsi l'établissement d'un système d'orientation sert avant tout les objectifs de satisfaire les besoins du Plan et de préserver l'enseignement secondaire long et supérieur. Néanmoins la thématique de la liberté des familles et la mise au jour des inégalités scolaires ont conduit les membres du conseil restreint à introduire la question du consentement des familles à l'orientation de leurs enfants afin d'assurer la correspondance entre vœux et avis du conseil d'orientation. Elle préfigure la mise en place des Nouvelles Procédures d'Orientation entre 1973 et 1974 au centre desquelles sont placés le dialogue et la concertation censée susciter l'adhésion des familles et des adolescents aux destins scolaire et professionnel proposés par le conseil de classe (Lehner, 2018).

Références

- ANDRÉ Géraldine (2012), *l'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*, Paris, Presses universitaires de France.
- BALUTEAU François (1998), « L'orientation scolaire en perspective. "L'empilement" de l'État, de l'utilisateur et du local », *Revue française de pédagogie*, n°124, juillet-août-septembre, p.13-28.
- BERTHELOT Jean-Michel (1993), *École, orientation et société*, Paris, Presses universitaires de France.
- BERTHET Thierry & SIMON Véronique (2013), « La réforme de l'orientation scolaire. De la crise des banlieues à la loi de 2009 : quelles dynamiques de changement ? », *Agora débats/jeunesses*, n°64, vol.2, p.31-44.
- BORRAS Isabelle & ROMANI Claudine (2010), « Orientation et politiques publiques », *Formation emploi*, n°109, p.9-22.
- BUISSON-Fenet Hélène (2005), « Des professions et leurs doutes : procédures d'orientation et "décisions" de réorientation scolaire en fin de seconde », *Sociétés Contemporaines*, vol.3, n° 59-60, p.121-138.
- CAROFF André (1987), *l'organisation de l'orientation des jeunes en France, des origines à nos jours*, Issy-les-Moulineaux, Éditions et Applications psychologiques.
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE Joanie (2014), « Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.5, n°205, p.58-71.
- CHAPOULIE Jean-Michel (2006), « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme "expertes" de la politique scolaire en France 1945-1962 », *Genèses*, vol.3, n°64, p.124-145.
- CHAPOULIE Jean-Michel (2010), *L'École d'État conquiert la France*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- CHAUVEL Séverine (2012), *Des politiques aux pratiques d'orientation. Enquête ethnographique dans deux collèges de banlieue parisienne*, Thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales.
- CRAPEZ Kathy (2001), « Expertise et engagement politique : l'exemple du plan Langevin-Wallon », Dominique

Damamme & Thomas Ribemont, *Expertise et engagement politiques*, Paris, L'Harmattan, p.45-72.

CROS Louis (1961), *L'explosion scolaire*, Paris, Comité universitaire d'information pédagogique.

DANVERS Francis (1988), *Le conseil en orientation de 1914 à nos jours*, Issy-les-Moulineaux, Éditions et Applications psychologiques.

DANVERS Francis (1990), « Le Bureau universitaire de Statistique d'Alfred Rosier, mémoire et modernité », *l'orientation scolaire et professionnelle*, mars, vol.19, n°1, p.5-23.

DURU-BELLAC MARIE (1988), *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

ECKERT Henri (1993), *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France. Utopie et réalité*, Paris, L'Harmattan.

LEHNER Paul (2018), « La mise en place d'un système d'orientation scolaire au lendemain de mai-juin 68 : entre rénovation pédagogique et reflux conservateur (1968-1973), *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, vol.31, n°122, p.165-185.

Permettre la compréhension de l'action dans un jeu d'imitation. Le cas de l'action conjointe entre un artiste chorégraphique et des élèves-danseurs à l'école élémentaire

Virginie Messina¹

Résumé

Le rôle central joué par l'imitation au sein des différentes sociétés humaines nous conduit à l'envisager comme un processus anthropologique complexe permettant la transmission intergénérationnelle de comportements et d'éléments culturels. Notre approche est ici didactique et questionne les conditions d'une avancée, d'un gain épistémique lors de situations d'enseignement-apprentissage en danse s'appuyant sur l'imitation. Dans le cas de la danse, la transmission du geste dansé par monstration/reproduction est largement pratiquée et relève d'un allant de soi que nous souhaitons ici interroger. À quelles conditions l'usage de l'imitation permet-il la construction de savoirs nouveaux ? En particulier, en situation d'enseignement-apprentissage, quels gestes didactiques permettent à ceux qui apprennent une compréhension des actions qu'ils ont à imiter ? Pour en rendre compte, nous nous appuyons sur une situation observée à l'école élémentaire, entre un artiste chorégraphique et des élèves d'une classe de CE2-CM1. Mobilisant la théorie de l'action conjointe en didactique et le modèle du jeu en didactique, notre analyse envisage l'imitation avant tout comme un jeu d'imitation qui se construit entre celui qui enseigne le geste (l'artiste) et ceux qui l'apprennent (les élèves-danseurs). L'observation de cette action conjointe conduit à saisir les conditions permettant aux élèves de passer progressivement d'une imitation ne retenant que les traits de surface du geste montré, à une imitation témoignant d'une compréhension des principes générateurs de sa forme.

L'analyse proposée s'inscrit dans des travaux de recherche relevant d'une approche didactique de la danse et des pratiques chorégraphiques (Messina, 2017a, 2017b ; Messina & Motais-Louvel, à paraître), mobilisant le cadre théorique de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011a). Elle fait suite à différentes études concernant l'enseignement-apprentissage de la danse (Arnaud-Bestieu, 2011 ; Harbonnier-Topin & Barbier, 2014 ; Montaud & Amade-Escot, 2014) et la transmission d'un répertoire chorégraphique professionnel (Vellet, 2006) montrant un recours récurrent à des situations de monstration-reproduction, lorsqu'il s'agit de transmettre des enchaînements ou des séquences dansées. En effet, « apprendre par corps » (Faure, 2000) en usant de l'imitation relève dans ce domaine d'un allant de soi que nous souhaitons ici interroger. Pour cela, nous portons notre attention sur l'action conjointe entre un artiste chorégraphique et des élèves de CE2-CM1 (cours élémentaire deuxième année - cours moyen première année) lorsque ces derniers sont amenés à reproduire un enchaînement gestuel. À partir de cette étude de cas, nous interrogeons les conditions d'une avancée, d'un gain épistémique lors de situations d'enseignement-apprentissage en danse s'appuyant sur l'imitation : à quelles conditions l'usage de l'imitation permet-il la construction de savoirs nouveaux ? En particulier, en situation d'enseignement-apprentissage, quels gestes didactiques permettent à ceux qui apprennent une compréhension des actions qu'ils ont à imiter ?

1. Contexte de l'étude et problématisation

■ Un artiste chorégraphique à l'école élémentaire

Notre étude de cas s'appuie sur l'observation de séances en danse menées par un danseur et chorégraphe professionnel, que nous nommerons Dom. L'artiste intervient dans une classe de CE2-CM1 durant sept séances de pratique réparties sur l'année de janvier à juin. Ces séances

¹ Docteure en sciences de l'éducation et ingénieure de recherche au Centre de Recherches sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD), Université Rennes 2.

d'une durée d'une heure trente sont une des différentes activités d'un projet proposé par une structure culturelle partenaire et portées conjointement par l'enseignante de la classe. Les élèves sont novices en danse. Lors d'un entretien collectif mené avec tous les élèves, aucun enfant n'a déclaré pratiquer ou avoir pratiqué la danse en dehors de cette expérience scolaire. Le projet vise, pour les élèves, une culture élargie et une sensibilisation à la pratique de la danse.

L'intervention des artistes dans le contexte scolaire s'inscrit dans les prescriptions institutionnelles (MEN, 2008, 2014) relevant du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), soutenant la nécessité pour les élèves de rencontrer les artistes et les œuvres. Cette rencontre peut s'organiser sous forme de partenariat avec l'enseignant de la classe, l'établissement et des structures culturelles. Les interventions des artistes sont donc pensées de manière complémentaire aux enseignements artistiques proposés par les enseignants. Les études s'intéressant à l'enseignement-apprentissage de la danse dans un contexte scolaire portent rarement sur les interventions de ces praticiens. On peut retenir cependant l'étude comparative menée dans une approche didactique par Alexandra Arnaud-Bestieu (2011) et les travaux de Guylène Motais-Louvel (2011), donnant à voir les modalités d'une telle rencontre, entre artistes chorégraphiques, enseignants et élèves. Ces recherches montrent comment les artistes intervenant auprès des élèves en contexte scolaire organisent les situations didactiques qu'ils mettent en œuvre, à partir de la singularité de l'expérience pratique de leur art. C'est à ce titre que l'analyse de telles situations nous semble intéressante, postulant à la suite de Monique Loquet (2017, p.38-39), « qu'un savoir prend du sens, lorsqu'il s'insère dans une pratique culturelle, dans une œuvre, une histoire, une compréhension du monde ». Notre approche en cela relève d'une vision anthropologique des faits didactiques et reconnaît tout acte d'éducation comme une entrée dans la culture. Dans la situation observée de transmission d'un enchaînement gestuel par l'artiste, notre analyse s'attache à mettre en lien les productions des élèves avec les références épistémologiques et épistémiques de l'artiste chorégraphique qui sous-tendent les formes gestuelles à « re-produire » à partir de sa monstration. En cela, nous suivons les propos de Maria-Luisa Schubauer-Leoni et al. (2007, p.53), pour qui enseigner consiste à « donner vie à des pratiques de savoir, en référence à des pratiques socio-historiquement cristallisées en activité ».

■ **De l'imitation au jeu d'imitation**

Le rôle central joué par l'imitation au sein des différentes sociétés humaines, nous conduit à l'envisager comme un processus complexe permettant, *sous certaines conditions*, la transmission intergénérationnelle de comportements et d'éléments culturels. Dans le domaine de l'éducation, nous suivons les propos de Fayda Winnykamen (1990, p.13), pour qui l'imitation en tant qu'activité humaine peut être vue comme « l'utilisation intentionnelle de l'action observée d'autrui en tant que source d'informations en vue d'atteindre son propre but ». S'appuyant sur les travaux d'Albert Bandura (ASCO, Apprentissage sociocognitif par observation, 1986), Winnykamen affirme que « l'observateur extrait des abstractions à partir des conduites des modèles ; il élabore activement, à partir de représentations, et ces élaborations agissent comme des règles opératoires pour générer des conduites, originées dans l'imitation, mais qui ne sont pas de simples copies. » (p.84)

Les différents travaux en psychologie (par exemple Jean Piaget, 1935) ou dans une approche socio-constructiviste de l'apprentissage se centrent tout particulièrement sur les mécanismes internes au sujet apprenant en situation d'imitation. De notre côté, nous questionnons les conditions didactiques permettant un *gain épistémique* lorsqu'est fait usage de l'imitation en nous appuyant sur le cas de la danse, postulant que celui qui enseigne permet à celui qui apprend la construction de savoirs nouveaux en fonction de la situation didactique qu'il organise. Selon nous, il y a *gain épistémique* lorsque celui qui apprend a acquis de nouvelles capacités d'action et lorsque ces capacités sont saisies dans la rationalité du langage. Ces nouvelles capacités peuvent faire l'objet d'un discours par ceux qui les possèdent, discours qui permet de mieux agir, seul ou avec d'autres, et de mieux transmettre l'action. En ce sens, nous proposons la notion de *jeu d'imitation*² (Messina, 2017a ; Messina & Motais-Louvel, à paraître) que nous mobilisons

² Cette notion est également travaillée dans le chapitre 4 de l'ouvrage collectif « Didactique Pour Enseigner » (à paraître). Elle

dans notre analyse. Celle-ci permet de rendre compte du processus d'imitation de manière actionnelle et transactionnelle. L'imitation est alors saisie avant tout comme un *jeu* qui se construit entre celui qui enseigne et celui qui apprend, et dont le gain épistémique dépend alors des modalités de construction de ce jeu, que l'on peut saisir au travers de leurs transactions.

■ **Geste, imitation et compréhension**

Dans le cas de la danse, la problématique de la transmission du geste intervient à la fois en contexte d'enseignement-apprentissage, mais également dans des situations professionnelles de transmission d'un répertoire chorégraphique. La question est toujours la même : que dois-je retenir du geste de l'autre ? L'usage du mot geste dans notre analyse s'inscrit d'abord dans une distinction entre geste et mouvement. Pour Hubert Godard (2002, p.225), le terme *mouvement* renvoie à « un phénomène relatant les stricts déplacements des différents segments du corps dans l'espace et le geste s'inscrit dans l'écart entre ce mouvement et la toile de fond tonique et gravitaire du sujet : c'est-à-dire le pré-mouvement dans toutes ces dimensions affectives et projectives ». Au regard de la distinction qu'opère Godard, le geste renvoie pour nous à ce qui précède le mouvement et qui le soutient parce que portée par une intention. De la même façon, caractérisant le geste instrumental, Laurent Blum (2001, p.237) avance que « la particularité du geste s'appuie sur la force d'intention de celui qui anime son corps ».

Une des caractéristiques d'un geste en tant qu'action humaine est qu'il est perçu en premier lieu dans sa matérialité, dans sa concrétisation formelle comme résultat d'une action portée par une intention. De là, selon nous, émerge la problématique de l'imitation du geste, qui doit tenir ensemble sa reproduction formelle, tout en faisant l'expérience pour soi du processus ayant engendré sa forme. L'usage de l'imitation corporelle en situation d'enseignement-apprentissage est largement observable, qu'il s'agisse des pratiques sportives, artistiques ou même d'artisanat. Dans le champ des activités gymniques, Liza Martin et Lucile Lafont (2014) s'appuyant sur la théorie d'Albert Bandura montrent un bénéfice de l'imitation d'autrui lorsque la démonstration est explicitée, c'est-à-dire lorsque des commentaires sont associés à la monstration. En danse, Dominique Montaud et Chantal Amade-Escot (2014, p.8) montrent comment les élèves novices sont confrontés à plusieurs difficultés. En particulier, celle de « l'instantanéité et la pluralité des actions du professeur et des différentes parties de son corps » et celle de l'interprétation des « signes corporels et discursifs dont fait ostension le professeur lorsqu'il transmet la proposition dansée afin de leur donner du sens pour se les approprier ». L'idée selon laquelle celui qui imite doit donner du sens aux actions et aux discours de celui qui montre renvoie à la compréhension d'« action sensée » proposée par Paul Ricoeur (1986, p.161-162) : « la compréhension veut coïncider avec l'intérieur de l'auteur, s'égaliser avec lui, reproduire le processus créateur qui a engendré l'œuvre ». Dans cette citation, nous pourrions remplacer le mot *œuvre* par celui de *geste* pour faire saisir notre propos. Selon l'auteur, l'action humaine peut être considérée comme un quasi-texte : « Elle est extériorisée d'une manière comparable à la fixation caractéristique de l'écriture. En se détachant de son agent, l'action acquiert une autonomie semblable à l'autonomie sémantique d'un texte ; elle laisse une trace, une marque [...] l'action, comme un texte, est une œuvre ouverte, adressée à une suite indéfinie de "lecteurs" possibles. » (p.195)

Dans des situations d'enseignement-apprentissage où il s'agit de transmettre le geste en usant de l'imitation, le rôle du professeur est alors déterminant pour faire accéder les élèves au « processus créateur » dont parle Paul Ricoeur et ce que Joëlle Vellel (2006, p.86) nomme dans le cas de la danse, la « profondeur du geste ». À partir d'un exemple de transmission d'un extrait d'œuvre chorégraphique, l'auteure montre comment l'usage d'un discours métaphorique qui complète la monstration d'un geste donne accès à la « matrice du geste » et met le danseur « dans une appropriation de sens et non seulement d'appropriation de formes ». En situation d'enseignement-apprentissage de la danse avec des élèves novices dont la capacité de « lecture » du corps de l'autre constitue un des enjeux épistémiques à l'œuvre, le professeur doit pouvoir permettre la compréhension de ce qu'il y a d'« essentiel à imiter » (Messina & Motais-Louvel, à paraître).

est en particulier mobilisée dans l'analyse de situations didactiques en danse, en musique, pour des athlètes, en infographie et dans le cas de l'enseignement de textes bouddhiques.

2. Le cadre théorique de l'action conjointe et le modèle du jeu en didactique

Pour rendre compte de ce qui se joue entre l'artiste et les élèves que nous avons observés, nous mobilisons la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011a ; Collectif Didactique Pour Enseigner, à paraître) et le modèle du jeu en didactique (Gruson, Forest & Loquet, 2012). La TACD se centre sur les processus de production et de diffusion des savoirs dans des situations d'enseignement-apprentissage. Dans un contexte didactique, institutionnalisé ou pas, l'action du professeur et des élèves³ est vue comme une action conjointe. On ne peut comprendre l'action de l'un, sans prendre en compte l'action de l'autre et sans connaître l'enjeu épistémique (le savoir) donnant son sens à la situation. La TACD se centre donc sur les transactions entre professeurs et élèves dont l'enjeu relève d'une « rencontre épistémique » pour permettre à celui qui apprend d'acquérir de nouvelles puissances d'agir. Dans le cas de la danse et d'une transmission de gestes par imitation (« monstration », de la part de celui qui enseigne et « reproduction », de la part de ceux qui apprennent), le cadre de l'action conjointe nous semble tout à fait propice pour donner à voir les conditions d'une circulation de ces savoirs. Par ailleurs, l'analyse des transactions conduit à considérer les intentions professorales (Lefeuvre, 2008 ; Sensevy, 2011a, 2011b), l'arrière-plan épistémologique et les dispositifs mis en œuvre par le professeur (ici l'artiste) pour amener les élèves à construire de nouvelles capacités épistémiques.

La TACD modélise également l'action didactique entre professeurs et élèves, *comme un jeu*. La référence au jeu n'est pas à prendre dans son acception courante relevant du ludique⁴, mais plutôt comme une manière de regarder et comprendre l'action humaine, en tenant compte du sens que les individus donnent à leurs actions. Pour Gérard Sensevy (2012, p.121), « user du modèle du jeu permet à la fois de reconnaître les nécessités immanentes à l'action même [...] et la manière dont tout un chacun s'exprime dans le jeu [...]. Le modèle du jeu permet ainsi de voir tout à la fois la pratique comme le *suivi* d'un usage et comme son *appropriation*, qui demande que je me rende capable moi-même de jouer le jeu "pour moi-même" ». En ce sens, nous modélisons l'action conjointe entre professeur (ici l'artiste chorégraphique) et élèves, par la notion de *jeu didactique*. Il permet de rendre compte de la manière dont les savoirs sont mobilisés ou construits et comment est appréhendé le sens de la pratique par celui qui apprend.

Partant de cette modélisation de l'action didactique, les auteurs proposent également de penser la relation entre pratiques sociales et pratiques d'enseignement-apprentissage, à partir des notions modèles de *jeu d'apprentissage* et *jeu épistémique*. Décrire un *jeu d'apprentissage*, c'est décrire « le jeu du professeur sur le jeu de l'élève (le jeu du "faire apprendre") » (Sensevy, 2011, p.124). Le jeu d'apprentissage caractérise la situation d'enseignement-apprentissage, lorsque quelqu'un veut apprendre quelque chose à quelqu'un d'autre. Faire usage de cette notion conduit à décrire le jeu didactique entre le professeur et les élèves concernant un savoir ciblé. La description des jeux d'apprentissage permet de comprendre comment les savoirs visés sont enseignés et appris, et correspond à ce que le professeur « fait faire » aux élèves pour apprendre. Cette modélisation amène à retenir trois descripteurs : les *règles définitoires* qui circonscrivent l'action, les *règles stratégiques* qui permettent une action adéquate et les *stratégies* effectivement employées qui témoignent d'une appropriation singulière de la situation didactique rencontrée (Hintikka, 1994 ; Sensevy, 2011a). On peut avancer, que dans le cas de la danse, l'apprentissage d'un geste ou d'une « proposition dansée » (Harbonnier-Topin & Barbier, 2014) passe d'abord par le respect des règles définitoires. Nous les envisageons comme « ce qu'il y a à faire » en premier lieu et qui ne peut être évité. Considérons par exemple la situation où l'on doit reproduire l'enchaînement de gestes suivant : tourner la tête à droite sur trois temps, puis lever la main gauche et lancer la jambe droite sur le côté en sautant. On ne pourra donc

³ Le terme de « professeur » et d'« élève » est à comprendre au sens large. Dans notre situation, l'artiste chorégraphique est envisagé comme professeur. Même s'il ne se définit pas lui-même de cette manière, l'analyse montre qu'il transmet des savoirs aux élèves concernant la pratique de la danse.

⁴ Pour nuancer notre propos, il serait plus juste de dire que la référence au jeu ludique peut dans une certaine mesure être retenue, mais cette idée ne peut être développée dans le cadre de cet article.

pas faire l'enchaînement suivant : tourner la tête à droite sur un seul temps, puis lever la main droite et lancer la jambe droite devant soi en sautant. Dans une telle situation de reproduction, il est alors nécessaire de respecter les données élémentaires de l'action. Cependant, une telle description ne suffit pas lorsqu'il s'agit d'aborder la question du « comment faire ». Ceci constitue un point crucial de cet article. La notion de règles stratégiques permet alors d'identifier comment il convient d'agir pour saisir le sens de l'action.

Dans la plupart des cas, le savoir renvoie à une pratique sociale, à un *jeu épistémique* « qui modélise une pratique de savoir » (Sensevy, 2011, p.124). Dans l'exemple analysé, cette notion nous permet de modéliser les savoirs pris pour référence par l'artiste et ceux effectivement mobilisés par les élèves, questionnant par là même leur « parenté épistémique » (Loquet, 2017).

Par ailleurs, pour décrire les jeux d'apprentissage, nous mobilisons les notions de *contrat* et de *milieu didactique* (Brousseau, 1998 ; Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011a). Dans l'analyse qui suit, ces deux notions sont redéfinies par rapport à la spécificité de la situation observée. Nous envisageons le *contrat didactique* comme les habitudes d'action incorporées par les élèves sous forme de système d'action et résultant des expériences passées face à un problème posé (Dewey, 1938/1993 ; Sensevy, 2011a). Ce contrat est alors mobilisé lorsqu'est rencontrée une situation nouvelle ayant des ressemblances avec les précédentes. Nous modélisons la situation rencontrée dans l'action didactique par la notion de *milieu*, entendue comme *milieu de l'action*. Il s'agit de l'ensemble des éléments (qu'ils soient matériels, symboliques, sémiotiques) d'une situation donnée, à partir desquels les élèves vont devoir agir, et dont l'ensemble constitue la structure symbolique du problème à résoudre.

3. Méthode et recueil des données

Le recueil de données s'appuie sur une démarche de type ethnographique, ayant conduit à l'observation de cinq des sept séances menées par l'artiste durant l'année scolaire. Nous avons opéré des captations vidéo et des prises de notes pour chacune d'elles. Lors de ces observations, deux caméras enregistrent l'action. Une captation par caméra fixe attrape l'ensemble des interactions en plan large. La seconde caméra est manipulée par le chercheur en plan plus serré et focalise ponctuellement sur des événements jugés signifiants dans le « feu de l'action ». Ces moments sont jugés « signifiants » au regard des questions de recherche déterminées comme arrière-plan à l'observation. En particulier, des zooms sont opérés sur les personnes lorsqu'elles sont engagées dans des échanges liés à la résolution de problèmes épistémiques (difficultés rencontrées par les élèves, échanges avec l'artiste pour réguler, essais des élèves pour dépasser le problème).

Les captations vidéo font ensuite l'objet de transcriptions des échanges verbaux entre les différents acteurs impliqués et de certaines actions, comme les contacts physiques ou les déplacements (chorégraphiques ou non chorégraphiques). Les actions retenues constituent des indices pertinents concernant soit les intentions des acteurs, soit leur compréhension ou incompréhension dans la situation, les menant à agir de telle ou telle manière. À la suite de ces transcriptions et des différents visionnages, une réduction de l'action par un jeu de découpage des séances sous forme synoptique est opérée. Le synopsis constitue un outil intéressant permettant de percevoir la logique de l'action et conduisant à une compréhension située des événements par rapport au tout d'une séance. Par ailleurs, l'analyse repose sur une mise en relation entre une vision macroscopique (prise en compte de la totalité des séances par exemple), une vision microscopique (prise en considération d'un événement ponctuel), et une vision mésoscopique (centrée sur le sens de l'action pour un jeu didactique donné). Cette articulation permet de rendre compte de certaines récurrences dans la pratique ou au contraire, de l'apparition d'événements nouveaux et permet de les situer les uns par rapport aux autres.

Les captations vidéo sont complétées par des données recueillies par entretien. Dans le cas décrit, deux types d'entretiens sont proposés à l'artiste, relevant de deux objectifs

complémentaires. Le premier consiste à recueillir sa conception de la pratique, les objectifs visés et des précisions sur le projet. Le second prend la forme d'une auto-analyse (Sensevy, 2011a). L'artiste est invité à visionner des épisodes retenus par le chercheur. Il s'agit à la fois de recueillir ses commentaires spontanés face à sa propre pratique et l'interroger concernant certains points essentiels de son activité au regard des questions de recherche retenues. Parallèlement, nous avons mené un entretien ante-séance avec l'enseignante, puis un entretien collectif avec tous les élèves en présence de l'enseignante, en fin de projet. Ce dispositif de recueil de données est également complété par une consultation du dossier déposé à la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC) présentant le projet scolaire. Ce dossier constitue un élément intéressant, dans la mesure où il fait état des intentions de l'enseignante et de l'artiste, avant la mise en œuvre du projet.

La mise en lien entre ce qui est observé et ce qui est dit par les personnes observées constitue un élément fondamental de notre démarche méthodologique. Il s'agit de considérer l'inséparabilité du faire et du dire, ce que nous pouvons appréhender à partir de la notion de « jeu de langage » forgée par Ludwig Wittgenstein (1953/2005) et que nous rapprochons de celle de « formes de vie ». En ce sens, nous considérons que toute pratique est sous-tendue par un discours (au sens large) et inversement, tout discours s'origine dans une pratique.

4. Analyse didactique du jeu d'imitation entre l'artiste et les élèves-danseurs

■ Choix et présentation de l'épisode analysé

Dans le cadre nécessairement restreint de cet article, nous centrons notre analyse sur un épisode retenu lors de la sixième séance avec l'artiste. Celui-ci a été retenu à la suite d'une analyse macroscopique de l'ensemble des sept séances, nous amenant à constater des récurrences dans les *manières de faire et de dire*⁵ de l'artiste et des élèves. L'épisode constitue selon nous une situation emblématique des nombreuses autres situations observées concernant l'usage de l'imitation pour faire apprendre tout au long des séances. Le découpage synoptique de l'ensemble des séances observées amène également à constater une récurrence de certaines situations proposées par l'artiste. Pour chacune de ces activités, nous repérons des situations didactiques que nous modélisons en termes de *jeux d'apprentissage* (voir tableau 1), correspondant à ce que l'artiste fait faire aux élèves, les conduisant à construire certaines capacités épistémiques que nous serons amenée à définir en particulier concernant la situation analysée.

Tableau 1 - Présentation des jeux d'apprentissage pour chaque type d'activité sur l'ensemble des séances

Types d'activité	Jeux d'apprentissage
Mise en mouvement du corps	Faire faire des exercices pour se préparer à danser Faire expérimenter des situations d'actions, seul, à plusieurs ou collectives
Jeu collectif du « chat »	Faire jouer au « jeu du chat » en expérimentant différentes règles
Création d'une chorégraphie	Faire danser une séquence chorégraphiée en amont Faire danser des parties improvisées à partir de situations d'actions Faire danser collectivement toute la chorégraphie en musique

Nous décrivons et analysons l'action conjointe entre l'artiste et les élèves, des minutes 13'44 aux minutes 18'58 de cette sixième séance. Une vue synoptique de l'ensemble de la séance proposée en annexe permet de situer l'épisode analysé. Celui-ci s'inscrit dans l'activité que nous

⁵ Nous employons explicitement cette expression en référence aux « manières de faire des mondes » de Nelson Goodman (1978/2006).

avons nommée « mise en mouvement du corps » et relève du jeu d'apprentissage « faire faire des exercices pour se préparer à danser ». Il s'inscrit dans la première activité proposée par l'artiste et s'apparente à ce que les professionnels nomment « l'échauffement ». Cette activité peut se définir comme un temps proposé en amont des situations de recherche pour créer une chorégraphie. Elle vise avant tout à permettre aux danseurs de développer une attention et une conscience corporelle. Dans le cas analysé, le jeu d'apprentissage « faire faire des exercices pour se préparer à danser » consiste pour Dom à montrer des enchaînements de gestes plus ou moins complexes (comme dans la plupart des séances observées), amenant les élèves à les reproduire. Lors d'un entretien mené avec l'artiste, il confie qu'une des finalités de ces interventions avec les élèves est de les amener à « être à ce qu'ils font ». Il exprime par ailleurs, l'idée de permettre aux élèves de « devenir habiles, plus habiles ». Ces jeux de langage retenus par Dom renvoient selon nous à l'enjeu épistémique que l'on retrouve dans la sphère professionnelle en situation d'échauffement et qui est celui du développement d'une conscience et d'une disponibilité corporelle (Saladain, 2017).

■ **Analyse de l'épisode relevant du jeu d'imitation**




Au démarrage de cet épisode, les élèves, le chorégraphe, l'enseignante et une mère d'élève accompagnatrice sont placés en cercle. Le transcript et les photogrammes qui suivent permettent de rendre compte et de mettre en lien l'action du chorégraphe, ce qu'il y a à faire pour les élèves et ce qu'ils font effectivement. Nous présentons dans un premier temps, une transcription de l'épisode (discours et actions), en la complétant par des photogrammes et des commentaires contextualisant ces images. Puis, nous essayons de comprendre pourquoi les élèves s'engagent de telle manière dans le jeu d'imitation. La suite de l'épisode permet de présenter comment le chorégraphe régule la situation et tente d'amener les élèves à modifier leur façon de voir et faire l'enchaînement de gestes à re-produire.

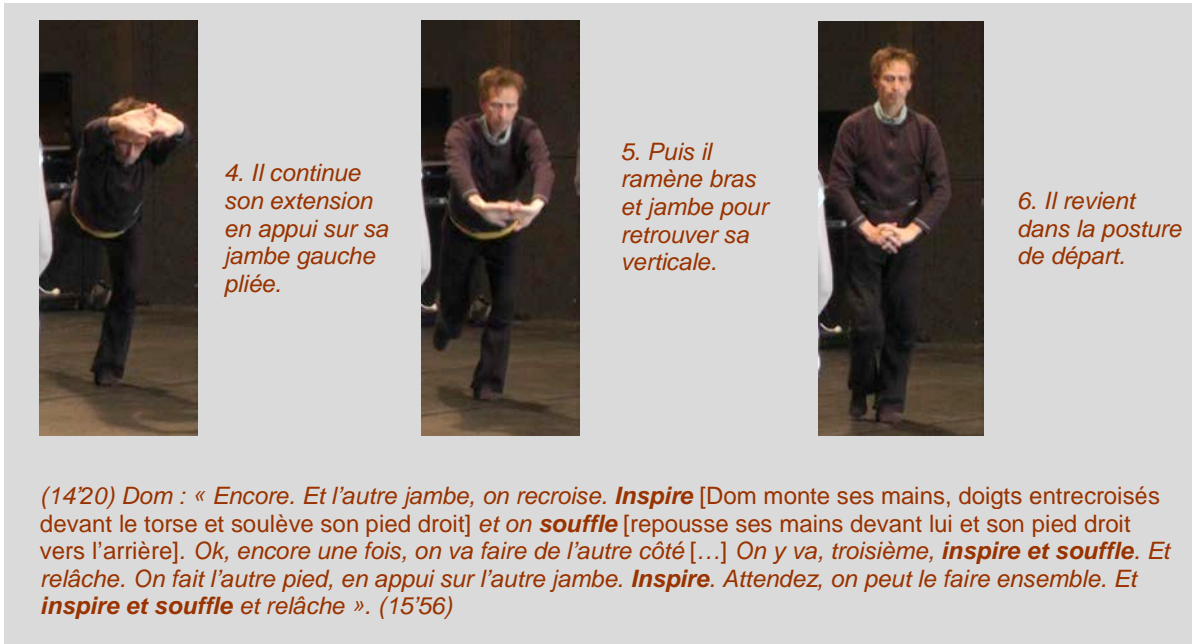
• **Transcription de l'épisode**

Dans la transcription qui suit, nous proposons en caractères gras les mots et expressions énoncés par Dom, sur lesquels nous nous appuyons par la suite dans notre analyse.

Tableau 2 - Transcription de l'épisode de 13'44 à 15'56

(13'44) Dom : « Ici, on croise. On fait ensemble. Ça, on l'a fait déjà. Et donc on va **pousser avec les paumes vers l'avant et avec la paume de la plante de pied, là** [soulève un peu son pied droit], **vers l'arrière** [les élèves reproduisent les gestes de Dom]. D'accord ? On fait les deux en même temps [Dom garde l'équilibre]. On essaie de tenir [les élèves sautillent, perdent l'équilibre, puis reprennent la posture] ».

	<p>1. Dom croise ses doigts.</p>		<p>2. Il monte ses mains devant sa poitrine.</p>		<p>3. Il pousse ses paumes devant lui et soulève son pied droit qu'il pousse vers l'arrière.</p>
---	----------------------------------	---	--	---	--



- *Ce qu'il y a à faire comme règles définitives*

Nous considérons la monstration de Dom comme donnant à voir les règles définitives à partir desquelles les élèves peuvent agir (ce qu'il y a à faire). On perçoit trois temps constitutifs de cet enchaînement :

- 1) en partant de la posture verticale, bras le long du corps, croiser les doigts et monter les mains devant le buste (photogrammes 1 et 2 du tableau 2) ;
- 2) puis allonger les bras devant soi en poussant les paumes. Dans le même temps, un pied se soulève et amène la jambe à s'allonger vers l'arrière jusqu'à l'étirement du corps à l'horizontale, jusqu'à l'équilibre sur un pied : bras, tête, buste et jambe sont alignés (photogrammes 3 et 4) ;
- 3) puis, relâcher l'étirement de tout le corps pour retrouver la posture verticale, pieds posés au sol et bras relâchés le long du corps (photogrammes 5 et 6).

Les élèves sont invités à répéter plusieurs fois cet enchaînement d'actions en s'appuyant sur la jambe droite, puis la gauche successivement.

- *Quelles sont les difficultés que les élèves sont amenés à rencontrer ?*

L'analyse *a priori* (Mercier & Salin, 1988) de ce qu'il y a à faire permet dans un premier temps d'anticiper les difficultés que les élèves peuvent potentiellement rencontrer. La gestion de l'équilibre sur un pied semble de premier abord l'enjeu épistémique central. La captation vidéo montre comment les élèves tentent de garder l'équilibre en reprenant plusieurs fois leur posture. Cette centration des élèves sur l'équilibre constitue selon nous le contrat didactique à partir duquel les élèves agissent. Ce contrat trouve sa légitimité dans un premier temps dans le discours de Dom (« on essaie de tenir »). Or comme nous le verrons lorsque Dom viendra ensuite réguler l'activité des élèves, son discours ne retiendra pas l'équilibre comme raison d'être de l'enchaînement. Là où les productions des élèves montrent qu'ils semblent envisager l'équilibre comme l'objectif épistémique principal de l'enchaînement, l'observation de la suite de l'épisode montre que Dom le considère plutôt comme un « passage ».

On constate également, que la jambe d'appui de Dom s'engage dans une flexion progressive, maîtrisée et intentionnelle, en même temps qu'il étend son corps à l'horizontale. L'artiste s'engage donc corporellement dans plusieurs directions à la fois :

- devant soi avec les mains, la tête, le buste et les bras ;
- derrière soi avec le pied et la jambe ;
- vers le bas avec le rapprochement du centre de gravité vers le sol.

De leur côté, les élèves ne semblent pas avoir conscience de l'action de la jambe d'appui et s'engagent uniquement dans une reproduction hésitante et partielle, amenant mains et bras à s'étendre devant eux et à lever la jambe vers l'arrière. Leur investissement corporel se situe de manière prégnante dans le haut du corps délaissant la gestion du bas corps. Ils ne semblent pas conscients de cette partie du corps et ne s'engagent pas dans une action volontaire de rapprochement du centre de gravité vers le sol, par la flexion de la jambe d'appui. On peut également noter qu'ils ne décrivent pas de ligne horizontale avec leur corps, comme c'est le cas chez Dom. En particulier, l'axe de leur tête reste vertical, là où celle du chorégraphe s'inscrit dans la continuité du buste, du bassin et de la jambe. Leur regard n'est pas stabilisé (certains regardent Dom, d'autres devant eux, d'autres balayent du regard à droite et à gauche cherchant le regard de leurs camarades), là où celui de Dom est orienté vers le sol et semble fixer un point précis pour se stabiliser. Les deux photogrammes présents dans le tableau 3 montrent ainsi des différences visibles d'organisation corporelle, entre Dom et les élèves.

Tableau 3 - Organisations corporelles de Dom et de deux élèves





• *Comment Dom fait-il évoluer la situation didactique ?*

L'observation de la suite de l'épisode montre que l'artiste choisit de laisser les élèves faire cet enchaînement plusieurs fois sans intervenir. Il les observe perdre et récupérer leur équilibre. Puis, comme le montre la transcription qui suit, il prend l'initiative de focaliser leur attention sur plusieurs aspects.

Nous relevons que Dom invite les élèves à être attentifs à trois aspects dans la production du geste. Pour cela, nous nous appuyons sur ce qu'il dit aux élèves et que nous avons mis en caractères gras. Nous considérons ces consignes comme des règles stratégiques pouvant permettre aux élèves d'approcher la manière de faire de Dom :

- 1) l'action de pousser/repousser d'une manière spécifique ;
- 2) l'action d'inspirer/souffler ;
- 3) l'action de s'engager corporellement de manière continue.

Tableau 4 - Transcription de l'épisode de 15'56 à 18'58

<p>(15'56) Dom : « Alors maintenant en fait, on va faire quatre respirations. Donc, je vous montre le jeu. L'idée c'est de pousser vraiment, c'est d'avoir la sensation de pousser. Même si on ne voit pas, c'est comme si on pousse quelque chose derrière, qu'on repousse deux murs »</p>	
<p>(16'14) Dom : « Donc d'ici, je fais, inspire, regardez. Inspire. Souffle » (fait l'enchaînement quatre fois)</p> <p>(17'02) « Donc, vous essayez de le faire le plus continu possible. On ne force pas, dès qu'on a plus d'air à souffler, on revient. Restez concentrés sur votre respiration, parce que quelques fois... c'est sûr, on n'a pas la même respiration chacun. D'accord ? Donc, restez dans votre rythme personnel »</p>	

Nous considérons ces consignes comme ce qui peut permettre aux élèves de s'engager dans une genèse du geste et la possibilité de construire dans l'action une compréhension pour soi de celui-ci.

- *Qu'est-ce que cela change du point de vue épistémique pour les élèves ?*

L'observation de la suite de la séance permet de noter que cette orientation de l'attention des élèves amène à des modifications notables dans la manière dont ils s'engagent dans l'imitation. En particulier :

- l'enchaînement des gestes est plus fluide et continu ;
- le corps des élèves s'inscrit dans des directions précises et repérables dans l'espace (mains vers l'avant, pied vers l'arrière) ;
- les élèves maîtrisent plus facilement l'équilibre ;
- l'attention des élèves est focalisée sur leur propre action et non pas sur celle de Dom ;
- les élèves semblent s'engager dans une action de tout le corps.

À ce stade, on peut supposer que le fait d'avoir fait plusieurs fois l'enchaînement, leur permet de ne plus être dans une action d'identification de ce qu'il y a à faire, mais dans une effectuation singulière de ce qui a été identifié. Ayant incorporé « ce qu'il y a à faire », ils peuvent plus aisément se consacrer au « comment faire ».

- *Que nous donne à voir l'analyse de cet épisode ?*

Le jeu d'apprentissage « faire faire des exercices pour se préparer à danser » amène les élèves à un jeu d'imitation qui s'initie à partir de ce que l'artiste *montre*, mais qui par la suite évolue à partir de ce qu'il *dit*. Cependant, cette orientation ne se centre pas sur l'activité de la jambe d'appui des élèves pour tenir en équilibre, qui de premier abord pouvait être considérée comme l'endroit du corps « où tout se joue ». Au lieu de cela, le chorégraphe va les amener à imaginer

qu'ils « *repoussent deux murs* ». Pour montrer corporellement cette analogie, Dom ne va pas faire l'enchaînement dans un premier temps, mais va figurer cette action en écartant ses deux mains.

Photogramme 1 - Dom montre le geste analogique de « *repousser deux murs* »



On voit que chacune des deux mains remplace un élément du corps devant pousser quelque chose d'imaginaire. L'une remplace les deux mains croisées qui poussent quelque chose vers l'avant. L'autre remplace le pied qui doit pousser quelque chose vers l'arrière. Ce geste analogique renvoie directement à deux des directions spatiales importantes dans l'enchaînement. En ce sens, l'énoncé « pousser deux murs » et le geste analogique que Dom y associe sont introduits comme éléments nouveaux et redéfinissent ce que nous pouvons nommer le *milieu de l'action*. Le milieu, en tant que structure symbolique du problème à résoudre invite les élèves à modifier leur façon d'aborder l'enchaînement. L'action qui consiste à pousser/repousser appelle à imaginer quelque chose à la place du « vide » de l'espace et donner une fonction, une intention aux gestes des mains (pousser devant soi) et du pied (pousser derrière soi). La consigne de « *pousser vraiment* » invite à penser qu'un engagement plus « intense » dans l'action est attendu. Le discours de Dom indique qu'une des actions essentielles à retenir pour faire cet enchaînement relève d'un jeu d'opposition et d'éloignement des deux éléments mains/pied.

Son intervention apparaît comme un *geste professoral*, au sens d'action portée par une intention professorale (Lefeuve, 2008). Il s'actualise dans un certain langage en rapport avec une certaine pratique, ce que nous pouvons nommer en référence à Wittgenstein (1953/2005), un *jeu de langage/forme de vie*. Celui-ci se manifeste ici, en partie, par l'énoncé verbal « *l'idée c'est de pousser vraiment, c'est d'avoir la sensation de pousser. Même si on ne voit pas, c'est comme si on pousse quelque chose derrière, qu'on repousse deux murs* ». Comme on l'a vu, cet énoncé s'accompagne d'un geste analogique invitant à faire évoluer le *jeu d'imitation* des élèves. Plus simplement, Dom tente de modifier la manière dont les élèves vont l'imiter et rendre visible ce qui ne l'est pas (Messina & Motais-Louvel, à paraître), c'est-à-dire les principes générateurs du geste. Ce « tissage » (Vellet, 2014) de discours et de gestes revient à partager avec les élèves, ce que nous nommons des *règles stratégiques*. Celles-ci correspondent à ce que les élèves doivent faire pour construire les capacités épistémiques permettant une re-production qui s'accompagne d'une compréhension de ses principes générateurs et d'en faire l'expérience corporellement. L'appui sur la respiration qu'évoque ensuite le chorégraphe s'inscrit dans une même logique. Cette seconde règle stratégique (« *donc d'ici, je fais, inspire, souffle* ») est suivie d'une troisième, s'appuyant elle, sur l'idée de continuité dans le mouvement (« *le plus continu possible* »), puis d'indications venant préciser ces règles (« *on ne force pas* », « *restez dans votre rythme personnel* »). Par l'introduction de ces consignes comme règles stratégiques dans le milieu, les élèves sont invités à envisager l'enchaînement, non pas comme une succession de formes à atteindre (en particulier celle correspondant à la posture de l'équilibre), mais plutôt comme une seule et même action. Ceci nous renvoie à la notion d'intégration développée par Jean-François Billeter (2012), qui décrit bien selon nous cet état dont chaque individu fait l'expérience dans la vie courante (se servir un verre d'eau, par exemple) : être capable de faire

un geste, c'est dépasser l'addition de micro-actions. Un geste est « intégré » lorsqu'il ne peut plus se résumer à une succession de micro-intentions. Le geste est alors vécu comme une activité.

Il est intéressant de remarquer que dès le début de l'épisode, Dom mentionne d'emblée l'action de pousser (13'44) et d'accompagner l'enchaînement par la respiration (14'20) (voir tableau 2). Il utilise même l'alternance de l'inspiration et de l'expiration comme moyen de réguler la durée d'effectuation de chaque séquence d'action. Mais il semble que les élèves soient, dans un premier temps, trop occupés à reproduire, au sens de dupliquer, copier, les gestes du chorégraphe, sans pouvoir les saisir comme un tout, comme une seule et même activité relevant d'une intention globale. Comment peut-on expliquer ce qui se passe ? D'un point de vue didactique, on peut dire que le *contrat* (les connaissances déjà-là) avec lequel les élèves s'engagent dans la situation et abordent le *jeu d'imitation*, les empêche dans un premier temps, d'approcher le *jeu épistémique* joué par Dom. Ici, nous envisageons le contrat comme ce que les élèves savent faire et les habitudes qu'ils mobilisent dans un type de situation donnée et qui résultent de l'expérience de ces situations. En ce sens, le *contrat* retenu par les élèves peut être vu comme un système d'habitudes foncièrement anthropologiques. L'imitation, comme activité inhérente à l'apprentissage corporel s'appuie de manière prégnante sur des « prises d'informations » visuelles. Depuis le plus jeune âge, les petits humains apprennent en observant et en imitant ce qu'ils voient, et on peut faire l'hypothèse que ce sont, pour une part au moins, des habitudes de ce type qui sont activées ici par les élèves. Ils ont besoin et cela paraît normal de reconnaître les formes produites, pour les re-produire. Dans les premiers temps de la séquence analysée, le jeu d'imitation retenu par les élèves consiste à reproduire les formes produites par Dom et tenter de tenir l'équilibre (c'est-à-dire garder la posture à l'horizontale sur un pied).

Les élèves ne retiennent qu'une partie des informations données par Dom et opèrent par accumulation ou addition d'actions et de formes corporelles, tout en occultant par exemple, celle du rapprochement du centre de gravité vers le bas. Nous considérons qu'ils retiennent en partie seulement, ce que nous nommons les *règles définitives* de l'enchaînement, c'est-à-dire ce qui définit au minimum « ce qu'il y a à faire » : croiser les doigts, puis monter les mains devant soi, puis soulever le pied, puis avancer les mains devant soi, puis allonger la jambe vers l'arrière, etc. Pour faire évoluer les élèves, il faut alors que le chorégraphe leur permette de construire pour eux-mêmes un « comment faire » qui puisse correspondre en partie, avec celui traversé par l'artiste. La stratégie professorale de Dom s'appuie pour cela sur une modification du milieu à partir duquel les élèves doivent agir, en dirigeant leur attention sur certaines capacités qui semblent faire référence pour lui. Selon nous, il s'agit pour les élèves d'adopter un nouveau *voir-comme* (Wittgenstein, 1953/2005) – voir l'enchaînement de telle manière – les conduisant à s'approprier l'enchaînement de gestes à re-produire. Ce *voir-comme* correspond à la manière particulière que le chorégraphe a d'envisager l'enchaînement et qui influe concrètement sur sa manière de faire. Il pourrait se définir par le fait que l'enchaînement doit être *vu comme* :

- un jeu d'éloignement des mains et du pied ;
- un jeu sur la respiration qui accompagne le mouvement ;
- un jeu sur la continuité du mouvement.

Ces trois principes générateurs ne résument pas à eux seuls toute la complexité du jeu épistémique dans lequel est engagé l'artiste lorsqu'il fait lui-même cet enchaînement, mais permettent cependant de rendre les élèves sensibles à l'essentiel de ce jeu.

- *Synthèse concernant les conditions didactiques d'une imitation-compréhension*

Progressivement, Dom conduit les élèves à passer d'un jeu d'imitation où ils dupliquent et articulent successivement des formes gestuelles, à un jeu d'imitation où ils s'engagent dans une activité relevant d'une compréhension de ses principes générateurs portés par une conscientisation et une intention. En ce sens, nous retenons les propos de Nicole Harbonnier-Topin et Jean-Marie Barbier (2014, p.57), pour qui « l'accent n'est donc pas mis sur le résultat,

mais sur l'action. » Pour cela, Dom en vient à préciser ce que nous avons modélisé en termes de règles stratégiques (pousser comme si l'on poussait deux murs, inspirer-souffler, faire un geste continu, d'un seul tenant), pour que les élèves approchent de manière consciente et délibérée le jeu épistémique du danseur. Ces règles renvoient au *voir-comme* mobilisé par Dom lorsqu'il montre le geste. On observe d'une manière générale, qu'au terme de l'épisode, l'imitation produite par les élèves témoigne d'une compréhension plus holistique de la situation. Mais pour permettre cette compréhension, celle-ci a dû s'accompagner d'une orientation par celui qui « porte » le geste (ici, l'artiste-professeur). Cet accompagnement des élèves pour se rapprocher du jeu épistémique du danseur (c'est-à-dire, être capable de saisir les enjeux de l'action comme le fait l'artiste et en faire l'expérience concrète) s'appuie ainsi sur une complémentarité entre l'action et les jeux de langage qui l'accompagnent. Dans les pratiques artistiques, le rôle fondamental du langage tient à sa part analogique et métaphorique pour exprimer la pratique. Les discours de l'artiste renvoyant à ce que nous avons modélisé en termes de règles stratégiques permettent ici aux élèves de saisir la situation *pour eux-mêmes*. Faire « comme si on repoussait deux murs », produire un mouvement « le plus continu possible », inspirer/souffler « en restant dans son rythme personnel » constituent des possibilités de s'éprouver soi-même comme un autre (Ricœur, 2015). Ces actions renvoient alors les élèves à leur propre responsabilité dans l'effectuation, les écartant progressivement d'une situation de dépendance au modèle.

Conclusion

À partir du cas de la danse, nous nous sommes attachée à montrer comment peut se construire un *jeu d'imitation* par l'action conjointe entre un chorégraphe et des élèves à l'école élémentaire. Dans ce jeu d'imitation, celui qui se pose en tant que « modèle » à imiter peut amener ceux qui reproduisent à se rendre conscients des principes générateurs des formes qu'ils ont à reproduire et saisir une part essentielle de la pratique. Les élèves doivent certes imiter ce qui est montré par le chorégraphe, mais ils doivent surtout se rendre responsables de la qualité de leurs gestes. L'élève doit pouvoir agir par et pour lui-même et porter la responsabilité de ses apprentissages. L'accès à la *profondeur* du geste et du coup à la *profondeur* de la pratique passe en partie par le langage. L'élève approche le jeu du danseur lorsque son activité témoigne d'une compréhension *en acte*, aussi bien qu'en paroles, de ce qu'il y a à faire en imitant. L'imitation devient alors une compréhension. Une compréhension *profonde* qui naît du jeu d'imitation.

Dans le cadre de cet article, nous posons la question des conditions didactiques permettant à ceux qui apprennent en situation d'imitation, de faire l'expérience d'une pratique. Une des limites de notre étude réside dans le fait qu'elle ne donne pas à voir l'ensemble des séances menées par l'artiste et ne permet pas d'apprécier dans la durée la construction par les élèves des capacités épistémiques constitutives de cette pratique. Toutefois, l'approche microscopique retenue amène selon nous à rendre compte à travers cet exemple, de la manière dont la transmission d'un geste ou d'un enchaînement de gestes par imitation participe de la transmission d'une culture. On peut dire, qu'en faisant l'expérience des principes générateurs d'un geste, les élèves partagent avec l'artiste une part de sa culture. Cet article constitue en ce sens une première étape s'inscrivant dans un programme de recherche porté par une communauté de chercheurs dans une démarche comparatiste (Collectif Didactique Pour Enseigner, DPE, à paraître), interrogeant l'éducation comme *entrée dans la culture*. Dans le cas analysé, la dimension corporelle de la danse permet de rendre compte de manière privilégiée de la transmission des savoirs par un *jeu d'imitation*, en référence aux pratiques de savoir de l'artiste. Cependant, une réflexion similaire nous semble également possible pour d'autres disciplines dans lesquelles l'activité de l'élève est moins immédiatement perceptible. Comment rendre possible l'acquisition de formes culturelles lors de l'écriture d'un texte libre ou dans le cas de l'usage d'une formule théorique pour résoudre un problème mathématique ? En ce sens, une telle approche de l'imitation peut contribuer à une réflexion plus large sur la reconstruction d'une nouvelle forme scolaire.

Références

- ARNAUD-BESTIEU Alexandra (2011), *L'incidence de l'épistémologie pratique des professeurs sur les savoirs co-construits en danse contemporaine. Analyse comparative de trois cas contrastés à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse, En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr>
- BANDURA Albert (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- BILLETTER Jean-François (2012), *Un paradigme*, Paris, Allia.
- BLUM Laurent (2001), « Geste instrumental et transmission musicale », *Cahiers d'ethnomusicologie*, n°14, p.237-248, En ligne <https://journals.openedition.org/ethnomusicologie>
- BROUSSEAU Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- COLLECTIF DIDACTIQUE POUR ENSEIGNER (à paraître), *Didactique pour enseigner*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- DEWEY John (1938), *Logic: The theory of inquiry*, New York, Holt, Rinehart and Winston. Traduction française par Gérard Deledalle, *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.
- FAURE Sylvia (2000), *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute.
- GODARD Hubert (2002), « Le geste et sa perception », dans Michel Marcelle & Ginot Isabelle (éds.), *La Danse au XX^e siècle*, Paris, Bordas, p.224-229.
- GOODMAN Nelson (1978), *Ways of Worldmaking, Indianapolis, Hackett Publishing*. Traduction française par Marie-Dominique Popelard, *Manières de faire des mondes*, Paris, Gallimard, 2006.
- GRUSON Brigitte, FOREST Dominique & LOQUET Monique (2012), *Jeux de savoir. Étude de l'action conjointe en didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- HARBONNIER-TOPIN Nicole & BARBIER Jean-Marie (2014), « L'apprentissage par imitation en danse : une "résonnance" constructive », *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, Liège, Deboeck supérieur, p.53-68.
- HINTIKKA Jaakko (1994), *Fondements d'une théorie du langage*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LEFEUVRE Loïs (2008), *Savoirs, dispositifs d'actualisation de savoirs et gestes d'enseignement*, Mémoire de master 2, Université Rennes 2.
- LOQUET Monique (2017), « La notion de parenté épistémique : une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège », *Recherches en éducation*, n°29, p.38-54.
- MARTIN Liza & LAFONT Lucile (2014), « Modèles ajustés et acquisition d'une acrobatie en gymnastique sportive : efficacité comparée de l'imitation Modélisation Interactive et du Coping Modèle », *Staps*, 2014/2 (n°104), p.87-105, En ligne <https://www.cairn.info/revue-staps>, doi : 10.3917/sta.104.0087
- MERCIER Alain & SALIN Marie-Hélène (1988), « L'analyse a priori, outil pour l'observation », *Didactique et formation des maîtres à l'école élémentaire : actes de l'université d'été*, Bordeaux, Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques de Bordeaux, p.203-244.
- MESSINA Virginie (2017a), *Une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique. De l'action conjointe chorégraphe/danseurs, à l'action conjointe professeur/élèves à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Rennes 2, En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr>
- MESSINA Virginie (2017b), « Une analyse de l'action conjointe des chorégraphes et des danseurs en situation de création comme possibilité de compréhension des pratiques chorégraphiques », *Panorama du métier de danseur : actes des journées d'études Pratiques de thèse en danse du Centre national de la danse*, Pantin, Centre national de la danse, service Recherche et Répertoires chorégraphiques, p.27-32, En ligne <http://isis.cnd.fr>
- MESSINA Virginie & MOTAIS-LOUVEL Guylène (à paraître), « Transmettre une chorégraphie. Quand montrer le geste, c'est aussi montrer ce qui n'est pas visible », dans Collectif Didactique Pour Enseigner (éds.), *Didactique pour enseigner*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008), *Développement de l'éducation artistique et culturelle*, Circulaire n°2008-059 du 29-04-2008, Bulletin officiel n°19 du 8 mai 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014), *Projet de référentiel pour l'éducation artistique et culturelle*, Conseil Supérieur des programmes de l'Éducation nationale du 18 décembre 2014, En ligne <http://www.education.gouv.fr>

MONTAUD Dominique & AMADE-ESCOT Chantal (2014), « Le rapport aux œuvres en danse au collège : contrainte et autonomie du curriculum. Le cas de la monstration de la proposition dansée », *Questions Vives*, n°22, p.1-18, En ligne <http://questionsvives.revues.org>, doi : 10.4000/questionsvives.1628

MOTAIS-LOUVEL Guylène (2011), « Quelles interactions participent à la construction de savoirs liés à la transmission d'une oeuvre chorégraphique à l'école ? Analyse des verbalisations de l'artiste et de leurs effets », *Repères*, n°43(1), p.175-206.

PIAGET Jean (1935), « Les théories de l'imitation », *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, n°6, Genève, Université de Genève, Institut des sciences de l'éducation.

RICŒUR Paul (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Points, coll. « Essais ».

RICŒUR Paul (2005), *Soi-même comme un autre*, Paris, Points, coll. « Essais ».

SALADAIN Lise (2017), *Approche critique du "corps disponible" dans le champ chorégraphique : une contribution à l'étude des modes de structuration du monde de la danse par l'entrée de la diffusion des savoirs*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux, En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr>

SENSEVY Gérard (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », dans Gérard Sensevy et Alain Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.13-49.

SENSEVY Gérard (2011a), *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.

SENSEVY Gérard (2011b), « Patterns of Didactic Intentions. Thought Collective and Documentation Work », dans Gyslaine Gueudet, Birgit Pepin & Luc Trouche (éds.), *From Text to "Lived" Resources: Mathematics Curriculum Materials and Teacher Development*, New-York, Springer, p.43-57.

SENSEVY Gérard (2012), « Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol.7, n°2, p.105-131.

SENSEVY Gérard & ALAIN Mercier (2007), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa et al. (2007), « Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter », dans Gérard Sensevy & Alain Mercier (éds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.51-91.

VELLET Joëlle (2006), « La transmission matricielle de la danse contemporaine », *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, n°72, p.79-91.

VELLET Joëlle (2014), « Les discours tissent avec les gestes les trames de la mémoire », *Recherches en danse*, n°2, En ligne <http://lodel.revues.org>

WITTGENSTEIN Ludwig (1967), « Bemerkungen über Frazers "Golden bough" », dans *Synthese*, vol.17, n°3, New York, Springer, p.233-253. Traduction française par Jean Lacoste, *Remarques sur le rameau d'or de Frazer : Wittgstein et l'anthropologie (Le bruit du temps)*, Lausanne, L'Âge d'homme, 1982.

WITTGENSTEIN Ludwig (1953), *Philosophical Investigations*, New York, MacMillan. Traduction française par Françoise Dastur, Maurice Élie, Jean-Luc Gautero, Dominique Janicaud & Élisabeth Rigal, *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard, 2005.

WINNYKAMEN Fayda (1990), *Apprendre en imitant ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

Annexe

Vue synoptique des jeux d'apprentissage dans la séance 6

Activités	Jeux d'apprentissage généraux	Temps	Micro-jeux d'apprentissage
<i>Mise en mouvement du corps</i>	<i>Faire faire des exercices individuels pour se préparer à danser</i>	00'00 - 01'00	mJA1 Le papillon
		01'00 - 07'08	mJA2 Roulades du dos
		07'08 - 08'58	mJA3 Leçon d'anatomie
		08'58 - 09'10	mJA4 Bailler
		09'10 - 10'27	mJA5 Torsions des bras
		10'27 - 11'00	mJA6 Etirements des bras, des mains et de la colonne vertébrale
		11'00 - 12'40	mJA7 Vagues des mains
		12'40 - 13'44	mJA8 Etirement du dos et des jambes
		13'44 - 18'58	mJA9 Etirement du corps à l'horizontale en équilibre sur un pied
		18'58 - 20'25	mJA10 Equilibre sur un pied les yeux fermés
		20'25 - 28'00	mJA11 Tomber et se rattraper
		<i>Faire expérimenter des situations d'actions à deux, à plusieurs ou collectives</i>	28'00 - 57'06
<i>Création d'une chorégraphie</i>	<i>Faire danser une phrase chorégraphiée en amont</i>	57'06 - 1'04'00	mJA13 La phrase chorégraphique dans la configuration spatiale de la chorégraphie et en musique
		1'04'00 - 1'08'43	mJA14 La phrase dans une seule direction et en musique
		1'08'43 - 1'10'45	mJA15 La phrase dans la configuration spatiale de la chorégraphie et en musique
	<i>Faire danser des séquences s'appuyant sur des situations d'actions</i>	1'10'45 - 1'20'00	mJA16 L'arbre dans la configuration spatiale de la chorégraphie et en musique
	<i>Faire danser toute la chorégraphie</i>	1'20'00 - 1'31'00	mJA17 La chorégraphie en musique

Direction de la revue

Céline Chauvigné, directrice de publication et rédactrice en chef

Michel Fabre, rédacteur adjoint

Denise Orange Ravachol, rédactrice adjointe

Sylvie Guionnet, secrétariat de rédaction

Membres du comité éditorial

Fabienne Brière-Guenoun (Université Paris-Est)

Hanaà Chalak (Université de Nantes)

Sylvain Doussot (Université de Nantes)

Marc-André Éthier (Université de Montréal - Canada)

Christiane Gohier (Université du Québec à Montréal - Canada)

Pascal Guibert (Université de Nantes)

Magali Hersant (Université de Nantes)

Jean Houssaye (Université de Rouen)

Anne-Claire Husser (Université de Lyon)

Bérengère Kolly (Université de Créteil)

Florence Lacroix (Université de Nantes)

Bruno Lebouvier (Université de Nantes)

Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières - Canada)

Christian Orange (Université Libre de Bruxelles - Belgique)

André Pachod (Université de Strasbourg)

Thérèse Perez-Roux (Université de Montpellier)

Pierre Périer (Université de Rennes 2)

Tanguy Philippe (Université de Nantes)

Loïc Pulido (Université du Québec à Chicoutimi – Canada)

Marie Salaün (Université de Paris Descartes)

Annette Schmehl Université de Nantes)

Marie Toullec Théry (Université de Nantes)

Sébastien Urbanski (Université de Nantes)

Isabelle Vinatier (Université de Nantes)

José Wolfs (Université Libre de Bruxelles - Belgique)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

recherches-en-education@univ-nantes.fr



UNIVERSITÉ DE NANTES



Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

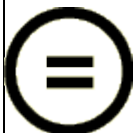
Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#)



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006