Une représentation des élèves en difficulté (et de leur prise en charge) dépendante des dispositifs construits par le collectif d'enseignants

A representation of the pupils in difficulty (and their assumption of responsibility) dependent on the devices builds by the collective of teachers

Gwénaél Lefeuvre

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5293>

DOI : 10.4000/ree.5293

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Gwénaél Lefeuvre, « Une représentation des élèves en difficulté (et de leur prise en charge) dépendante des dispositifs construits par le collectif d'enseignants », *Recherches en éducation* [En ligne], 13 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 09 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5293> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5293>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Une représentation des élèves en difficulté (et de leur prise en charge) dépendante des dispositifs construits par le collectif d'enseignants

Gwénaél Lefeuvre¹

Résumé

Jusqu'à présent, peu de recherches se sont centrées sur l'étude de la relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et leurs pratiques d'enseignement en situation de classe. Nous proposons, dans le cadre de ce texte, d'étudier cette relation à partir de l'approche sociocognitive de l'apprentissage professionnel, plus précisément au travers de la mobilisation du concept d'instrument psychologique développé par Vygotski puis plus récemment par Rabardel. A partir d'une recherche exploratoire, nous montrerons comment la participation des enseignants de cours préparatoire (CP) à un dispositif pédagogique interclasses, élaboré par le collectif de l'école, peut être dépendante des représentations relatives à l'identification et à la prise en charge des élèves en difficulté au sein de leur classe. Le dispositif pédagogique interclasses dépasse alors le statut de simple outil de travail pour devenir un instrument psychologique qui a des fonctions de médiation épistémique et pragmatique dans le cadre des pratiques de prise en charge des élèves en difficulté.

1. Des pratiques d'enseignement aux pratiques enseignantes

Beaucoup de travaux en sciences de l'éducation se centrent (ou se sont centrés) prioritairement sur l'étude des pratiques des enseignants en situation de classe². Ce que nous nommons les pratiques d'enseignement. Or, le métier d'enseignant, surtout depuis la réforme de 1989 en

France, tend de plus à plus à se diversifier (Marcel & Piot, 2005 ; Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007). Les attentes institutionnelles et sociales concernent dorénavant autant la sphère des pratiques de l'enseignant dans la classe que celle relative à l'exercice professionnel hors de la classe, notamment avec ses collègues de travail. C'est la raison pour laquelle, il nous semble nécessaire de ne pas réduire l'étude du travail enseignant à ses pratiques d'enseignement mais à la totalité de ses activités dans et hors de la classe.

Nous définissons les « pratiques d'enseignement » comme l'ensemble des conditions (sociales, cognitives, relationnelles, pédagogiques, didactiques, etc.) mises en œuvre par l'enseignant pour mettre les élèves en situation d'activités, activités qui auront pour effet (souhaité) l'apprentissage de ces derniers. Nous pouvons préciser cette définition en distinguant les pratiques de planification des enseignants, celles mises en œuvre en situation de classe et celles réalisées

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Toulouse II, membre de l'UMR « Education, Formation, Travail et Savoirs » (EFTS).

² Nous pensons à l'ensemble des recherches qui se sont référées vers les années 60-70 aux paradigmes dits processus-produits et processus médiateurs dont le but était de décrire, voire de prescrire, les pratiques d'enseignement (Bronfenbrenner, 1986 ; Gage, 1963 ; Doyle, 1986). Nous pensons aujourd'hui aux travaux relatifs à la didactique des disciplines (Chevallard, 1985 ; Brousseau, 1986 ; Reuter, 2010), aux paradigmes de l'efficacité des pratiques d'enseignement (Bressoux, 1994 ; Dupriez & Dumay, 2008 ; Reynolds & Teddie, 2000) et à tous ceux qui se focalisent sur les processus interactifs et contextualisés de la pratique d'enseignement (Altet, 1994 ; Bru, 1994, Altet, Bru & Leconte-Lambert, 1996).

par les élèves. Bru (2002) décrit la pratique d'enseignement comme une configuration de variables d'actions (didactiques et pédagogiques) potentielles mobilisées en situation de classe à un temps « T ». Cette configuration s'actualisant différemment en fonction des contextes (historiques, institutionnels, sociaux, culturels, etc.), de la dynamique interne des variables d'action mises en œuvre en classe (leurs interdépendances) ainsi que des ressources personnelles et professionnelles mobilisées par l'enseignant (Lefeuve, 2005). Nous définissons par ailleurs « les pratiques enseignantes » comme l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant, individuelles et collectives (avec les collègues de travail, les parents d'élèves, etc.), dans et hors de la classe. Cette distinction entre « pratiques d'enseignement » et « pratiques enseignantes » est nécessaire puisqu'elle permet de faire remarquer que si les pratiques d'enseignement ont fait l'objet jusqu'à maintenant de multiples écrits (scientifiques et autres), les autres pratiques enseignantes sont beaucoup moins explorées (Marcel & al., 2007).

Pour décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement, dans une visée heuristique de recherche, il nous semble important de ne pas réduire l'étude au contexte de la classe mais d'appréhender l'ensemble des catégories de pratiques qui caractérisent le métier d'enseignant. Il est difficile d'envisager de manière théorique le travail enseignant dans une seule perspective analytique, le décomposant en « *un ensemble abstrait de fragments promus par les chercheurs comme les réalités de base de l'enseignement : la didactique, l'évaluation des élèves, la gestion de classe, la motivation des élèves, etc.* » (Tardif & Levasseur, 2004, p.165). Le travail enseignant doit être appréhendé comme tout autre travail humain, c'est-à-dire dans la totalité de ses composantes, ancré dans un fonctionnement organisationnel spécifique ayant ses buts propres, ses connaissances et technologies, ses modalités d'évaluation, son objet de travail (les élèves) dont la nature a des conséquences importantes sur les travailleurs (Tardif & Lessard, 1999). Pour illustrer la diversité des composantes du travail enseignant, nous pouvons nous appuyer sur le schéma du Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire (le SPPEP) proposé par Marcel (2002). Il présente une catégorisation des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire. Ce schéma a la particularité de dissocier deux types de pratiques professionnelles enseignantes : les pratiques d'enseignement qui s'inscrivent en situation de classe et celles qui s'inscrivent hors de la classe (pratiques durant les temps interstitiels, pratiques en situation formalisée, pratiques de direction) et hors de l'école. Le SPPEP distingue également les pratiques individuelles, lorsque l'enseignant est seul avec les élèves, et les pratiques collectives, lorsque l'enseignant travaille avec au minimum un collègue de travail enseignant ou non-enseignant (assistant d'éducation, membres du RASED, etc.). Le SPPEP est un outil heuristique intéressant pour décrire (et non expliquer) les interrelations potentielles entre les pratiques individuelles et collectives de l'enseignant du primaire. Il permet de rendre compte de la complexité du travail professionnel de l'enseignant, ne se réduisant pas exclusivement à l'espace classe.

2. Les différentes catégories du travail collectif des enseignants

Depuis la loi d'orientation française de 1989, l'autorité politique a prescrit un certain nombre de moyens (la 27^e heure, les conseils de cycle, de maîtres, etc.) pour favoriser le travail collectif des enseignants du primaire. Ces moyens ont, entre autres,

pour fonction de faciliter les concertations et décisions collectives du personnel pédagogique de l'école afin de mieux adapter les objectifs généraux du programme scolaire aux contextes particuliers des écoles (Derouet & Dutercq, 1997). Malgré ces intentions, il existe un décalage manifeste entre les injonctions ministérielles et les pratiques collectives effectives des enseignants au sein des établissements scolaires (Maroy, 2006 ; Barrère, 2002 ; Dupriez, 2000 ; Marcel & al., 2007). Ce décalage s'explique, selon Amigues, Faïta, Lataillade et Saujat (2002), par les injonctions « floues » du ministère disant ce qu'il y a à faire mais pas comment le faire. Ainsi, le travail collectif effectif des enseignants consisterait non seulement à mettre en œuvre les prescriptions mais également « *à faire ce qu'elles ne disent pas* » (p.16). Les enseignants, pour répondre aux exigences du programme scolaire, doivent par exemple créer (ou innover) des dispositifs d'aide spécifique aux élèves en difficulté pour favoriser les conditions d'apprentissage

et atteindre un seuil de satisfaction de « rendement scolaire ». De même, ils doivent construire un certain nombre d'outils pour adapter les objectifs institutionnels au niveau local ; c'est le cas lorsqu'ils décident de redéfinir des items d'évaluation, d'élaborer des modalités de notations communes, de créer des fiches pédagogiques, de concevoir des dispositifs de médiation et d'accompagnement des élèves et/ou des parents, etc. Il existerait ainsi, pour le collectif d'enseignants, une marge de liberté, suscitée par la spécificité de l'organisation du travail enseignant, pour concevoir et organiser leur propre milieu de travail et « *se « mobiliser » pour construire une réponse commune aux prescriptions* » (p.99) (Saujat, 2004). C'est dans cette « brèche » laissée par l'institution que les enseignants vont décider/agir en s'auto-prescrivant de nouvelles tâches collectives afin d'ajuster les finalités pédagogiques et didactiques aux ressources et contraintes liées au contexte de l'école et à son environnement.

Malgré l'évolution des injonctions ministérielles, certains auteurs constatent que les pratiques collectives des enseignants du primaire remettent peu en cause la structure cellulaire du travail d'enseignement en classe (Tardif & Lessard, 1999 ; Dupriez, 2005). En effet, les enseignants travaillent peu avec un (ou plusieurs) collègue(s) de travail en situation d'enseignement (ce qu'appellent les américains le « team teaching »). La majeure partie des pratiques collectives observées et déclarées se situe hors du contexte de la classe³. Parmi celles-ci, nous pouvons identifier plusieurs types de pratiques collaboratives entre les enseignants : les pratiques de collaboration entre enseignants novices et enseignants expérimentés, entre enseignants de même cycle d'apprentissage, la collaboration relative au partage des tâches pédagogiques, etc. De plus, nous pouvons distinguer les pratiques de collaboration informelles (durant les temps de récréation par exemple) et celles qui sont formalisées dans des espaces-temps particuliers et reconnus par l'institution (conseils de cycle, de maîtres, conseils d'école, etc.).

Ces catégories de pratiques collectives peuvent avoir, pour les enseignants, plusieurs fonctions explicites ou/et implicites : diminuer la charge mentale de travail (dans et hors de la classe), augmenter l'acquisition de savoirs professionnels, favoriser la sociabilité affinitaire entre collègues, partager plus efficacement les tâches de travail, faciliter l'aide et le soutien aux élèves en difficulté, donner une image cohérente et efficace des pratiques pédagogiques auprès des parents et de l'institution, etc. Les facteurs favorisant l'émergence de ces catégories de pratiques collectives peuvent être divers : les préoccupations pédagogiques des enseignants, leur sentiment d'efficacité individuelle et collective, la taille de l'établissement, l'organisation de l'école, le degré de stabilité de l'équipe, les ressources cognitives et affectives mobilisées par les enseignants, le nombre d'enseignants expérimentés et novices, les trajectoires socioprofessionnelles des enseignants, etc. (Tardif & Lessard, 1999 ; Lessard, Canisius Kamanzi & Laroche, 2009, Lefeuve, 2010b).

3. La relation entre le travail collectif des enseignants et les pratiques d'enseignement

Peu de recherches ont tenté, jusqu'à présent, de décrire puis de théoriser la relation entre les modalités du travail collectif des enseignants au sein de l'école et leurs pratiques d'enseignement en classe⁴ (Lefeuve, 2007, 2010a, 2010c ; Marcel, Piot et Dupriez, 2010). La plupart des travaux en

sciences de l'éducation et plus largement en sociologie de l'éducation se sont soit exclusivement centrés sur le contexte de la classe⁵, soit sur celui de l'établissement scolaire (Reynolds & Teddie, 2000 ; Derouet, 1992 ; Van Zanten, 2001 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Maroy, 2006 ; Paty,

³ Néanmoins, avec l'arrivée de plus en plus nombreuse de certains personnels éducatifs (assistants d'éducation, intervenants en langues vivantes, maîtres de soutien, etc.), l'enseignant est amené à entretenir des collaborations plus fréquentes avec d'autres professionnels éducatifs en situation de classe (Piot, 2001).

⁴ Nous définissons le concept de pratique d'enseignement au sens large comme un système composé de trois éléments interdépendants : les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, les modalités d'action mises en œuvre en situation d'enseignement et les contextes d'actualisation de l'action (Bru, 2002 ; Lefeuve, 2005).

⁵ Nous renvoyons le lecteur à la note 2 pour des références (non exhaustives) de recherche en sciences de l'éducation qui se sont focalisées ces dernières décennies sur l'étude des pratiques d'enseignement à partir d'indicateurs liés principalement au contexte de la classe.

1981 ; Masson, 1999 ; Dupriez, 2005). Dans le contexte de la classe, les recherches antérieures ont largement investi chacun des pôles traditionnels (les relations pédagogiques, les savoirs enseignés, les résultats et activités des élèves) en ignorant le plus souvent l'environnement hors de la classe. A l'inverse, les recherches qui se sont centrées sur le contexte de l'établissement scolaire se sont préoccupées de certains objets comme l'organisation de l'école, le climat de l'école, les relations formelles et informelles entre différentes catégories de professionnels au sein de l'école, en évitant, plus ou moins explicitement, l'étude des pratiques d'enseignement en classe. Depuis peu, certains chercheurs tentent d'étudier le travail enseignant dans sa globalité, en prenant en compte les activités faites en classe et celles réalisées au sein de l'établissement scolaire (Amigue, 2004 ; Marcel & al., 2007). Néanmoins, un certain nombre de questions se posent concernant la construction et la mobilisation de cadres théoriques et méthodologiques pertinents pour étudier la relation entre le travail réalisé en classe et celui effectué au sein de l'école (Marcel & al., 2010). Nous disposons actuellement de peu de connaissances qui permettent de décrire mais également de comprendre et d'expliquer cette relation.

Dans cet article, nous proposons un cadre théorique afin d'étudier le lien potentiel entre les pratiques collectives des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école et les pratiques d'enseignement mises en œuvre en classe. Nous avons choisi comme cadre d'analyse l'apprentissage professionnel de l'enseignant à partir d'une approche sociocognitive particulière : la psychologie historico-culturelle de Vygotski et son concept associé : « l'instrument psychologique ». S'il existe une dépendance entre le travail collectif des enseignants et leurs pratiques d'enseignement réalisées en situation de classe, nous faisons l'hypothèse que cette dépendance s'explique à travers les pratiques associées aux outils et dispositifs conçus, mobilisés, voire transformés, par le collectif de l'école. En d'autres termes, les enseignants construiraient et mobiliseraient des savoirs professionnels relatifs à la prise en charge de la tâche d'enseignement (sur les plans pédagogiques et didactiques) dans et par la médiation des outils, artefacts⁶ et dispositifs scolaires construits et hérités, ces derniers pouvant constituer des instruments psychologiques au sens de Vygotski, participant à guider, orienter et contrôler leurs activités en situation de classe.

4. Une approche sociocognitive de l'apprentissage professionnel de l'enseignant

L'approche sociocognitive de l'apprentissage s'inscrit dans le paradigme socio-constructiviste. Ce dernier s'est créé dans la continuité du constructivisme génétique défendu par Piaget. Durant le XX^e siècle, certains psychologues tels que Piaget, Vygotski puis plus récemment Bandura ont

remis en question les théories à visée comportementaliste (le béhaviorisme), celles qui tentent d'expliquer les comportements observables (réponses) des individus à partir des situations (stimuli), et les théories à visée « mentaliste » (les théories de la forme ou Gestalt théorie), celles qui tentent d'expliquer le comportement à partir de la description des formes et contenus de la conscience. Selon ces auteurs, la première s'intéresse à la genèse de l'apprentissage sans identifier les structures cognitives qui se développent alors que la seconde, à l'inverse, décrit les structures cognitives sans étudier leur genèse, le passage d'une structure à l'autre, et donc de la naissance d'une structure nouvelle. Pour dépasser ces deux réductionnismes, Piaget (1976) propose d'étudier la connaissance humaine (et son développement) dans une perspective constructiviste. Ce paradigme de recherche s'intéresse aux processus de construction des structures cognitives du sujet, ces processus se construisant dans les interactions continues entre le sujet et son environnement.

Les tenants du paradigme socioconstructiviste (Vygotski, 1935a, 1997 ; Bruner, 1986 ; Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975 ; Doise & Mugny, 1997 ; Bandura, 1976) se distinguent de ceux du paradigme constructiviste par deux idées fortes :

⁶ La notion d'artefact sera définie plus précisément dans la suite du texte, notamment à partir de la définition donnée par Rabardel (1997).

- l'environnement social, culturel et institutionnel peut être source du développement psychologique des individus ;
- la pratique de l'individu peut être analysée à partir de trois sphères partiellement autonomes mais en interaction : la sphère de l'acteur au travers de ses caractéristiques personnelles et professionnelles (ressources cognitives et affectives), de son histoire, de ses valeurs ; la sphère de l'action dans les contingences de la situation (avec ses ressources, ses contraintes, sa temporalité, ses imprévus, etc.) ; et la sphère des contextes (sociaux bien sûr mais aussi organisationnels, institutionnels, culturels, relationnels, etc.)

Dans le cadre du travail enseignant, l'approche sociocognitive de l'apprentissage permet de mettre en évidence le rôle premier de l'activité dans l'apprentissage et le développement professionnel de l'enseignant (apprendre dans et par l'action) mais également le rôle du contexte institutionnel et culturel de l'école ainsi que celui du travail collectif des enseignants dans l'apprentissage de savoirs professionnels relatifs à la prise en charge des tâches d'enseignement (apprendre des autres, avec et contre les autres).

Dans le champ professionnel, la didactique professionnelle s'intéresse depuis quelques années à l'analyse de l'activité professionnelle et à son développement en prenant en compte trois éléments caractéristiques de l'action et du contexte : l'importance des prescriptions dans le travail, l'importance de l'expérience professionnelle individuelle et collective, et l'importance des artefacts et outils construits et mobilisés dans l'environnement professionnel (Pastré, 2002 ; Samurçay & Rabardel, 2005). La dimension cognitive de l'analyse de l'activité professionnelle est privilégiée dans les travaux issus de la didactique professionnelle : il s'agit d'identifier l'ensemble organisé des représentations (conceptuelles, sociales, organisationnelles et expérientielles), des organisateurs d'activités (schèmes, procédures) intégrant l'usage des instruments dans des situations professionnelles spécifiques. Les préoccupations de nos travaux rejoignent ceux de la didactique professionnelle puisqu'ils se centrent sur l'importance de l'environnement professionnel de l'école dans la construction et la mobilisation des ressources cognitives permettant aux enseignants d'agir et de penser en situation d'enseignement.

Parmi l'ensemble des théories sociocognitives existantes, nous privilégierons l'approche sociohistorique initiée par Vygotski à partir du concept d'instrument psychologique. Ce cadre théorique nous paraît pertinent pour comprendre et expliquer l'apprentissage professionnel de l'enseignant, c'est-à-dire la construction de savoirs professionnels spécifiques (représentations, schèmes d'action), dans et par la médiation des activités, des outils et artefacts construits et mobilisés par le collectif de l'école.

5. Le concept d'instrument psychologique

Vygotski (1930, 1935a) s'oriente vers l'explication du développement des ressources cognitives et affectives du sujet à partir de cadres et instruments sociaux. Il s'appuie, entre autres, sur les thèses de Marx pour montrer que le sujet interpose entre son environnement professionnel et lui-même la médiation des outils, instruments et moyens de travail pour conduire son action professionnelle (Rochex, 1997). Ces outils de médiation participent à transformer l'environnement professionnel comme, à l'inverse, ils transforment les propriétés psychiques de l'individu. L'auteur montre que le sujet utilise des systèmes de signes (des signifiants) qu'il désigne sous le terme « *d'instruments psychologiques* » et dont il donne quelques exemples : « *le langage ; les diverses formes de comptage et de calcul ; les moyens mnémotechniques ; les symboles algébriques ; les œuvres d'art ; l'écriture ; les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans ; toutes sortes de signes conventionnels.* » (Vygotski, 1930, p.39). Ces systèmes sémiotiques sont socialement construits et sont, pour une partie, le produit (non naturel) des générations antérieures (Léontiev, 1972). Cette thèse remet en cause le primat du biologique sur le développement de l'intelligence au dépend d'une théorie historico-culturelle : « *les instruments psychologiques ne sont pas vus comme des auxiliaires qui faciliteraient seulement une fonction mentale existante en la laissant qualitativement inchangée. Au contraire, l'accent est mis sur leur capacité de transformer le*

développement mental. » (Wertsch, 1985 in Rochex, p.119). Ces instruments psychologiques sont élaborés et/ou mobilisés plus ou moins consciemment par l'individu pour accroître ses possibilités cognitives ou bien, pour reprendre les termes de Piaget, pour mieux assimiler des situations nouvelles rencontrées. Dans son ouvrage *Pensée et Langage*, Vygotski (1935b) prend l'exemple de signes construits par les individus comme des nœuds dans les mouchoirs ou bien des entailles faites sur un bâton afin d'améliorer les capacités de mémorisation et par voie de conséquence l'efficacité de l'action. Dans nombre d'expériences réalisées avec les enfants, Vygotski montre comment ceux-ci arrivent à dépasser l'échec face à une situation-problème dès lors que des instruments leur sont donnés. Ces instruments deviennent une aide puisqu'ils leur permettent, à un certain stade, de mieux contrôler leurs comportements et donc d'atteindre des fonctions psychiques supérieures. Le développement des fonctions psychiques supérieures s'opère donc de l'extérieur (l'utilisation des instruments) vers l'intérieur (l'intériorisation de la « fonction médiatrice » de l'instrument). Nous retiendrons de l'œuvre de Vygotski que les objets culturels construits et hérités tels que les outils techniques, les théories, les dispositifs, les normes, le langage, les représentations graphiques, etc. peuvent devenir potentiellement des instruments psychologiques puisqu'ils peuvent être mobilisés par l'individu pour faciliter l'organisation et le contrôle de son activité.

Plus récemment, les travaux de Rabardel (1993, 1997) prolongent et affinent la théorisation du concept d'instrument psychologique dans le domaine professionnel. L'auteur définit l'instrument comme une entité mixte constituée d'un artefact⁷ et de schèmes d'utilisation qui y sont associés. L'artefact peut être matériel ou symbolique, produit par l'utilisateur ou par d'autres. A partir des recherches réalisées dans le cadre professionnel, Rabardel définit deux types de fonction associés à l'instrument psychologique : une fonction de « médiation épistémique » dont la finalité est d'orienter le professionnel dans la prise d'information sur les propriétés des situations rencontrées et une fonction de « médiation pragmatique » dont la finalité est de guider le professionnel dans la mise en œuvre des procédures pour agir efficacement en situation. Par ailleurs, l'auteur différencie, pour expliquer l'appropriation et la genèse de l'instrument, les processus « d'instrumentation » et les processus « d'instrumentalisation ». Les premiers correspondent à l'évolution et à la diversification des schèmes d'utilisation de l'artefact en relation avec l'évolution du champ fonctionnel de l'instrument. C'est ce mouvement dirigé vers le sujet lui-même que l'auteur nomme l'instrumentation. Le processus d'instrumentalisation, à l'inverse, correspond au mouvement vers lequel « un sujet met en forme, on pourrait dire conforme à sa personne, ce qui lui est donné de l'extérieur pour en faire son propre instrument » (p.257). Dans ce cas, le sujet assimile les propriétés de l'artefact à partir de ses propres schèmes d'utilisation. Il peut transformer la structure de l'outil, ou l'utiliser différemment, pour lui attribuer une fonction spécifique.

Dans le cadre du travail enseignant, il existe un certain nombre d'artefacts culturels (symboliques et matériels) tels que le tableau, les manuels scolaires, les cahiers de notation, le livret d'évaluation, l'organisation matérielle de l'espace-classe, le découpage temporel, la photocopieuse, le matériel informatique, les dispositifs de décroisement de classes, les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, etc. qui appartiennent au genre professionnel du métier d'enseignant (Clot, 1999) ou bien à la forme scolaire pour reprendre les termes de Vincent (1994). Ces artefacts, socialement élaborés et socialement transmis, font partie de l'héritage et de l'historicité du métier d'enseignant. Ils évoluent et se transforment en fonction de l'histoire du métier. Ils participent à structurer le champ scolaire et constituent des contraintes ou/et des ressources mobilisables par les enseignants pour agir et penser en situation professionnelle. Plus localement, les enseignants créent individuellement ou collectivement des artefacts qui ont soit pour fonction de résoudre des problèmes particuliers liés à la prise en charge de leur tâche de travail (dans et hors de la classe), soit pour fonction de faciliter leur socialisation professionnelle (vis-à-vis des pairs, de leur hiérarchie, des parents d'élèves, etc.). C'est le cas par exemple des dispositifs de prise en charge des élèves en difficulté, des livrets d'évaluation,

⁷ Le concept d'artefact est défini par Rabardel (2007) comme « une catégorie générale neutre correspondant à toute chose produite ou transformée par l'homme dans une visée finalisée ». Dans la suite du texte, l'utilisation de ce concept aura la même signification que celle proposée par Rabardel.

des systèmes d'émulation et d'enrôlement des élèves, des projets interdisciplinaires, des systèmes de règlement de la classe et de l'école, etc.

Nous partageons l'idée selon laquelle l'ensemble de ces artefacts, hérités et construits, peuvent être appropriés et utilisés plus ou moins consciemment par les enseignants comme des instruments psychologiques dont les fonctions sont de faciliter l'organisation et le contrôle de leur activité en situation d'enseignement (faciliter les prises d'information sur l'environnement dynamique de la classe, diminuer la charge cognitive de l'enseignant, diminuer l'incertitude caractéristique de l'environnement de la classe, ralentir/accélérer le temps didactique, faciliter l'ajustement entre la mobilisation des actions et les situations rencontrées, faciliter l'anticipation des résultats de l'activité enseignante, etc.). Pour paraphraser Vygotski (1935b), nous pouvons dire que les fonctions psychiques des enseignants apparaissent deux fois au cours de leur développement professionnel, d'abord comme activité collective et sociale donc comme fonction interpsychique, puis comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enseignant, c'est-à-dire comme propriété intrapsychique. À ces artefacts culturels et pédagogiques construits par le collectif d'enseignants seraient donc associés des savoirs professionnels particuliers qui participent à organiser les pratiques d'enseignement en classe. Nous tenterons de justifier la pertinence de cette hypothèse à partir de la présentation d'une recherche exploratoire menée dans plusieurs écoles primaires

6. Illustration à partir d'une recherche exploratoire

Dans le cadre d'une recherche menée au sein de plusieurs écoles primaires, nous avons étudié les déclarations des enseignants de cours préparatoire à propos de leurs pratiques de prise en charge des élèves en difficulté en lecture. Nous avons analysé les déclarations des enseignants en fonction de deux

contextes : leur participation ou non à un dispositif pédagogique interclasses en lecture. Dans certaines écoles, nous avons observé des enseignants de cycle 2 qui ont élaboré et participé durant l'année scolaire, et de manière hebdomadaire, à un même type de dispositif pédagogique interclasses. Durant ce dispositif, ils décroisonnent leurs classes, au minimum une ou à deux fois par semaine, afin de constituer des groupes d'élèves de niveaux scolaires homogènes en lecture (groupes des faibles/moyens et bons lecteurs). L'objectif explicite de ce dispositif est, selon les enseignants interrogés, d'adapter, au fur et à mesure de l'année, le niveau des tâches d'enseignement de la lecture à celui des élèves puis d'aider plus efficacement les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Pour élaborer et mettre en œuvre collectivement ce dispositif, les enseignants ont, dans chacune des écoles :

- constitué des groupes d'élèves de niveau homogène en lecture (ces groupes ont fait l'objet parfois de régulation durant l'année en fonction de l'évolution du niveau des élèves) ;
- échangé régulièrement, durant des temps formels et informels, leurs points de vue sur la nature des difficultés des élèves ainsi que sur les conditions d'enseignement adaptées à ces derniers ;
- évalué et fait le bilan des actions effectuées dans le cadre du dispositif.

Les enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche sont tous en cours préparatoire (CP) et ont tous pris en charge le groupe des élèves dits « faibles lecteurs » au sein du dispositif interclasses. Ce groupe est constitué des élèves de leur classe puis de ceux des autres collègues enseignants de cycle 2.

En lien avec la problématique et le cadre théorique présentés précédemment, nous étudierons en quoi le fait de participer au dispositif pédagogique interclasses peut avoir un lien avec les représentations des enseignants concernant leurs pratiques de prise en charge des élèves en difficulté. La dépendance, statistiquement observée (à partir d'une analyse lexicométrique que nous présenterons ci-après) entre les discours des enseignants à propos des pratiques de prise en charge des élèves en difficulté et leur participation à un dispositif pédagogique interclasses constituera, selon nous, un indicateur de l'existence de savoirs professionnels particuliers

associés à l'utilisation du dispositif interclasses. Nous interpréterons cette dépendance à partir de l'idée selon laquelle le dispositif pédagogique interclasses, artefact construit par le collectif d'enseignants, est mobilisé par ces derniers comme un « instrument psychologique » qui a pour fonction d'orienter et de contrôler les prises d'information sur les difficultés des élèves et de guider les modalités de leur prise en charge en situation de classe.

7. Méthodologie

■ *Recueil des données*

Deux catégories d'enseignants de cours préparatoire ont été interrogées à propos de leurs pratiques de prise en charge des élèves en difficulté au sein de leur classe. Ceux qui ont participé durant l'année au dispositif pédagogique interclasses en lecture (catégorie A : 4 enseignants) puis ceux qui n'ont jamais participé à ce type de dispositif au sein de leur école (catégorie B : 5 enseignants). Nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec chacun des enseignants à deux reprises durant l'année scolaire, au deuxième et au troisième trimestre. Un corpus de 18 entretiens a donc été constitué pour recueillir les données déclarées des enseignants. Dans le cadre de ces entretiens, d'une durée d'une heure et demi maximum, nous leur avons demandé d'identifier leurs élèves en difficulté de lecture, de définir la nature de leur difficulté puis de décrire les pratiques de prise en charge de ces élèves en situation de classe.

■ *Traitement des données*

Pour identifier les différences dans les déclarations des enseignants, nous avons effectué une analyse lexicométrique de leurs discours à partir du logiciel Alceste (Reinert, 2005). Ce dernier permet d'identifier des classes de discours différenciées à partir de la cooccurrence des mots mobilisés dans les discours. Ces classes de discours constituent selon Reinert (1993) « *des mondes lexicaux* » qui traduisent des états mentaux ou bien des représentations qui structurent les déclarations des individus. Nous postulons, dans le cadre de cette recherche, que ces mondes lexicaux correspondent à des associations d'idées relatives à des représentations particulières des enseignants concernant les élèves en difficulté et leurs modes de prise en charge. L'analyse lexicométrique ne permet donc pas d'identifier la logique du contenu des discours des enseignants dans sa linéarité et dans son exhaustivité. Elle a pour but de mettre en évidence les différentes significations des enseignants à propos de l'élève en difficulté à partir des cooccurrences des mots mobilisés.

D'un point de vue méthodologique, le logiciel Alceste identifie des classes de discours à partir d'une analyse multidimensionnelle. Deux procédures statistiques sont mobilisées par le logiciel : la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) et l'Analyse Factorielle à Composantes Multiples (AFCM). Pour la première, le logiciel découpe de manière aléatoire le corpus initial en fragments de taille à peu près analogue, appelés « unités de contexte élémentaire » (UCE). Puis, par méthode itérative, il obtient un classement de ces UCE en fonction des différences/ressemblances statistiques des « mots⁸ » qui les composent. Pour compléter et affiner l'interprétation des résultats, il propose une AFCM à partir d'une table des données croisant les classes de discours et les « mots » du corpus. Cette analyse factorielle a pour but de nous aider à identifier des structures qui organisent les classes de discours repérées antérieurement à partir de la CHD.

Le logiciel différencie dans le corpus les variables actives (les termes mobilisés par les individus pour produire leur discours) et les variables illustratives (les termes utilisés par le chercheur pour caractériser les individus). Pour notre recherche, nous avons par exemple intégré dans l'analyse une variable illustrative liée à la catégorie d'appartenance des enseignants (catégorie A ou B).

⁸ Nous employons le terme « mot » par souci de lisibilité. En fait ce sont les formes réduites des mots que le logiciel analyse.

Une fois les classes de discours repérées, le logiciel calcule le degré de dépendance statistique de la variable illustrative avec les classes de discours.

Nous avons utilisé le logiciel Alceste avec pour objectif de décrire dans un premier temps l'organisation du discours des enseignants interrogés (l'identification de classes de discours différenciées). Dans un second temps, l'objectif a été d'interpréter les processus ou les facteurs qui organisent ces classes de discours et de les mettre en relation avec les catégories d'appartenance des enseignants (catégories A ou B).

8. Présentation des résultats

Dans une première partie, nous présenterons les classes de discours qui caractérisent le corpus des entretiens. Nous les avons étudiées en tenant compte de la période de l'année scolaire (deuxième et troisième trimestres) dans le but d'identifier leurs constances et leurs évolutions dans le temps. Ensuite, dans une deuxième partie, nous présenterons les facteurs qui tendent à structurer fortement la composition des classes de discours. Ces facteurs ont été inférés à partir des AFCM réalisées par le logiciel Alceste.

■ L'identification de classes de discours différenciées

Le traitement informatique a fourni quatre classes de discours pour les entretiens effectués lors du deuxième trimestre et trois classes pour ceux effectués lors du troisième trimestre de l'année scolaire. Nous avons donné une « signification » à ces classes de discours à partir de l'interprétation des mots et des UCE fortement représentatifs de chacune des classes. Nous avons ensuite identifié celles qui sont liées statistiquement à la variable illustrative « catégorie d'appartenance des enseignants » (catégories A ou B). Nous tenons à préciser qu'aucune classe de discours n'appartient à un enseignant en particulier. Ces classes constituent des idéaux-types de discours qui traduisent en partie les déclarations des enseignants. Certains idéaux-types, comme nous le verrons ci-dessous, peuvent être plus proches ou plus représentatifs d'une catégorie d'enseignants mais ils ne peuvent se réduire aux caractéristiques d'un seul enseignant.

• Au deuxième trimestre de l'année scolaire

Le traitement informatique des entretiens du second trimestre a classé 307 UCE sur un total de 482 UCE répertoriées, soit 64% du corpus. Quatre classes de discours ont été identifiées. Dans le tableau ci-dessous, ont été indiqués le poids de chacune des classes de discours (par rapport à l'ensemble du corpus analysé) puis les mots statistiquement représentatifs. Les résultats montrent que la classe de discours n°1 est fortement associée aux enseignants de la catégorie B (ceux qui ne participent pas au dispositif interclasses) et la classe de discours n°2 fortement dépendante des enseignants de la catégorie A (ceux qui participent au dispositif interclasses).

Tableau 1 – Classes de discours relatives à la prise en charge des élèves en difficulté au premier trimestre

	Nomination des classes de discours	Les mots représentatifs de chaque classe de discours	Catégories d'enseignants fortement associées aux classes de discours
Classe 1 (23,5 %)	Rapport aux comportements de l'élève Difficulté à identifier la nature du problème de l'élève	Poser, question, récent, maîtresse, solliciter, comportement, année, plein, trimestre, arriver, bonne, volontaire, chose, discuter, bilan, laisser, démarrer, aider, objectif, je_crois, etc.	Catégorie B

Classe 2 (40,5 %)	Rapport aux savoirs de base en lecture	Déchiffrer, global, reconnaissance, pêche, image, simple, exercice, compliquer, piger, chercher, changer, sentir, connaître, syllabe, etc.	Catégorie A
Classe 3 (18,5 %)	Prise en charge s'appuyant sur des supports externes au contexte de la classe (enseignants spécialisés, collègues enseignants, services éducatifs hors de l'école, parents d'élèves)	RASED, synthèse, charge, angoisse, rendez-vous, extérieur, suivre, raison, retard, dernier, important, mère, rythme, rassurer, scolaire, psychologue, façon, besoin, conseil, etc.	
Classe 4 (17,5 %)	Prise en charge s'appuyant prioritairement sur des éléments internes au contexte de la classe	Fois, classe, semaine, essayer, mettre, dire, truc, vrai, petit, trouver, grand, école, support, boulot, accord, obliger, évaluation, truc, enseigner, écouter, calme, compréhensif, etc.	

La classe de discours n°1 est caractérisée par des enseignants qui parlent des difficultés de *comportements* de l'élève. Ils se *posent* un certain nombre de *questions* sur la nature de leurs difficultés. La description de problèmes comportementaux peut être révélatrice d'un manque de connaissance explicite sur la nature et l'origine des difficultés de l'élève. L'utilisation fréquente des termes « *je crois* » et « *chose* » met en évidence le fort degré d'incertitude des enseignants concernant l'identification de la difficulté des élèves. Un certain nombre de verbe d'action comme « *venir, solliciter, démarrer, aider, discuter* » montre la volonté de l'enseignant d'accompagner l'élève dans la connaissance et la résolution de son problème.

La classe de discours n°2 présente des enseignants qui mettent en évidence les difficultés d'apprentissage des savoirs de base en lecture/écriture : les termes *mots, texte, sons, lire, découverte, lettre, combinatoire, lecture, déchiffrer, global, reconnaissance* sont fréquemment mobilisés par les enseignants. Ils traduisent des savoirs centrés sur le déchiffrage et l'encodage/décodage des textes. De plus, le discours de cette classe n°2 est centré sur la responsabilité de l'élève dans la prise en charge de sa difficulté. L'enseignant souhaite que l'élève fasse des *efforts*, qu'il *cherche* par lui-même, qu'il soit *intéressé* par la tâche de travail, etc.

La classe de discours n°3 se réfère aux différents acteurs éducatifs (spécialisés ou non) sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour diagnostiquer et résoudre la difficulté de l'élève. Il peut s'agir des membres du *RASED (psychologue scolaire, maître « g » et « e »)*, des *parents d'élèves*, de *l'orthophoniste*, des *services socio-éducatifs hors de l'école*, etc. L'utilisation fréquente des pronoms *on* et *eux* montre la référence au collectif dans la prise en charge de la difficulté de l'élève. Les termes *besoin, conseil, rassurer, savoir, suivre, attendre, aide* mettent en évidence la préoccupation qu'à l'enseignant de s'appuyer sur des supports externes au contexte de la classe pour comprendre et résoudre la difficulté de l'élève.

Enfin, la classe de discours n°4 se réfère majoritairement au contexte de la classe. Elle traduit la volonté de l'enseignant de mettre en œuvre au sein de la classe les conditions favorables pour résoudre la difficulté des élèves. La fréquence d'apparition importante des termes *essayer, mettre, dire, truc, trouver, support, classe, enseigner, écouter, entraider, travail, agiter* montre que les préoccupations de l'enseignant sont centrées prioritairement sur les éléments du contexte de la classe pour prendre en charge les élèves en difficulté.

- *Au troisième trimestre de l'année scolaire*

Au troisième trimestre, trois classes de discours ont été identifiées lors du traitement informatique. 370 UCE ont été analysées sur un total de 524, soit 71% du corpus. Les résultats montrent que les enseignants qui appartiennent à la catégorie B sont fortement associés à la classe de discours n°1.

Tableau 2 – Classes de discours relatives à la prise en charge des élèves en difficulté au deuxième trimestre

	<i>Nomination des classes de discours</i>	<i>Les mots représentatifs de chaque classe de discours</i>	<i>Catégories d'enseignants fortement associées aux classes de discours</i>
Classe 1 (8,5 %)	Rapport aux savoirs de base en lecture Pratique de guidance faible des élèves	Compréhension, problème, concentration, sens, autonome, question, dyslexie, sons, poser, math, décoder, texte, bloquer, compris, venir, aller, niveau, utiliser, lâcher, laisser, arriver, changer, combinatoire, consignes, etc.	Catégorie B
Classe 2 (54 %)	Prise en charge s'appuyant sur des supports hors du contexte de la classe (enseignants spécialisés, collègues enseignants, services éducatifs hors de l'école, parents d'élèves)	Année, parents, suivre, maître, comportement, psychologue, charge, psy, éducation, réseau, équipe, extérieur, maman, affection, discuter, mettre, prise, synthèse, section, bilan, etc.	
Classe 3 (37,5 %)	Prise en charge s'appuyant prioritairement sur les éléments du contexte de la classe	Petits, déchiffrer, groupe, truc, envi, individu, dire, valoriser, matin, trouver, aider, recentrer, structurer, etc.	

La classe de discours n°1 est centrée sur les difficultés relatives aux savoirs de base en lecture. L'utilisation fréquente des termes *compréhension, sens, sons, décoder, texte, bloquer, combinatoire* illustre ce type de difficulté. Par ailleurs, les enseignants ont tendance à attribuer la responsabilité de la prise en charge des difficultés aux élèves concernés. Les termes *lâcher, laisser, aller, autonome* sont des indicateurs d'une volonté de laisser davantage d'initiatives aux élèves et par conséquent de faiblement les guider dans la résolution des tâches scolaires.

Dans la classe de discours n°2, l'apparition fréquente des termes *psychologue, psy, charge, maman, extérieur, équipe, synthèse, section, bilan*, etc. montre que les enseignants déclarent s'appuyer sur des supports externes au contexte de la classe (les partenaires extérieurs à la classe) pour prendre en charge ces élèves en difficulté. Les pronoms *on* et *eux* sont fréquemment associés à cette classe de discours. Ils représentent la référence au collectif.

Enfin, la classe de discours n°3 montre que l'enseignant se réfère aux éléments du contexte de la classe pour prendre en charge les élèves en difficulté. Pour ce faire, il constitue par exemple des *petits groupes* d'élèves, tente des *trucs*, *valorise* les élèves, *essaie* de leur donner *envie*, les *aide* à *structurer* leur travail et à se *recentrer* sur l'essentiel des enjeux de la tâche scolaire. Les pronoms *me* et *je* sont très fréquemment associés à cette classe et sont des indicateurs d'une responsabilité individuelle de l'enseignant dans la prise en charge des élèves.

De quelques facteurs qui organisent le discours des enseignants

Pour compléter les classifications hiérarchiques descendantes (CHD), le traitement informatique a présenté deux analyses factorielles des correspondances (AFC) pour chaque corpus d'entretiens (au premier et au deuxième trimestre). Pour le deuxième trimestre, les deux premiers axes factoriels représentent environ 70% d'inertie⁹. Au troisième trimestre, ils

⁹ Nous précisons que l'Analyse Factorielle des Correspondances n'est pas réalisée sur l'ensemble du corpus d'entretiens mais seulement à partir des classes de discours construites au sein de la CHD.

représentent à peu près 80% d'inertie. Force est de constater que les facteurs ont un pouvoir explicatif important de la variabilité des données déclarées par les enseignants à propos de leurs pratiques de prise en charge des élèves en difficulté. L'analyse des deux AFC nous a permis de repérer trois facteurs qui organisent les classes de discours identifiées¹⁰.

- Facteur n°1 : le degré (fort/faible) d'externalisation de la prise en charge de la difficulté de l'élève. Dans certains discours, les enseignants ont tendance à externaliser fortement la prise en charge des difficultés de leur élève. La responsabilité de la prise en charge est alors dévolue à des acteurs éducatifs qui travaillent plus ou en moins en coordination avec l'enseignant (enseignants spécialisés, professionnels exerçant au sein de structures para-scolaires spécialisées, parents d'élèves, collègues enseignants, etc.). A l'inverse, d'autres discours sont caractérisés par une faible externalisation de la prise en charge de la difficulté de l'élève. Les enseignants prennent la responsabilité d'agir au sein du contexte de la classe pour résoudre les difficultés des élèves (travail en petits groupes au sein de la classe, modalités d'interactions centrées sur la valorisation et l'encouragement de l'élève, travail plus individualisé et différencié avec l'élève, etc.).
- Facteur n°2 : la nature de la difficulté de l'élève (rapport au savoir/rapport au comportement). Dans le cadre des entretiens, les déclarations des enseignants se positionnent autour de deux grandes catégories de difficultés : des difficultés d'ordre comportemental et des difficultés liées à l'apprentissage de savoirs relatifs à la lecture. Les premières sont soit centrées sur des difficultés de concentration et de motivation face à la tâche d'enseignement, soit sur des difficultés d'ordre relationnel avec l'enseignant ou bien avec les pairs. La deuxième catégorie de difficulté se centre sur les difficultés à mobiliser des méthodes « directes » ou « indirectes » de lecture (procédures de reconnaissance de mots connus et/ou inconnus dans un texte) ou bien des difficultés à comprendre une partie ou la totalité d'un texte.
- Facteur n°3 : le degré (fort/faible) d'aide et d'accompagnement des élèves dans la résolution de leurs difficultés. Certains discours traduisent la volonté de l'enseignant d'intervenir faiblement auprès des élèves pour les aider dans la résolution de leurs difficultés. Dans ce cadre, la responsabilité de la prise en charge de la tâche scolaire est soit fortement dévolue à l'élève ou bien à d'autres acteurs éducatifs hors de la classe (parents d'élèves, enseignants spécialisés, etc.). D'autres discours caractérisent au contraire une forte implication de l'enseignant pour aider et accompagner l'élève dans la résolution de ses difficultés. L'enseignant souhaite alors étayer et structurer individuellement l'activité scolaire de l'élève. Pour ce faire, il s'appuie sur des supports propres au contexte de la classe ou bien hors de la classe (les parents d'élèves, les collègues enseignants, les enseignants spécialisés, etc.).

Les deux analyses factorielles permettent de distinguer les enseignants des catégories A et B en fonction de ces trois facteurs repérés.

- Au deuxième trimestre, les facteurs 1 et 2 participent à discriminer les enseignants des catégories A et B. Ceux de la catégorie A sont caractérisés par le profil de discours suivant : facteur 1 (faible externalisation de la prise en charge de la difficulté de l'élève) et facteur 2 (rapport de la difficulté au savoir) et ceux de la catégorie B par le profil de discours suivant : facteur 1 (forte externalisation de la prise en charge de la difficulté de l'élève) et facteur 2 (rapport de la difficulté au comportement).
- Au troisième trimestre, il n'y a que le facteur 3 qui participe à discriminer les enseignants des catégories A et B. Ceux de la catégorie A ont un profil de discours caractérisé par un fort degré d'accompagnement et d'aide dans la résolution de la difficulté de l'élève. A l'inverse, le discours des enseignants de la catégorie B est caractérisé par un faible degré d'accompagnement et d'aide dans la résolution de la difficulté de l'élève.

¹⁰ La structure de la première AFC (deuxième trimestre) est représentée par le croisement des facteurs 1 et 2. Celle de la deuxième AFC (troisième trimestre) est représentée par le croisement des facteurs 1 et 3.

9. Discussion à partir des résultats

La recherche exploratoire présentée ci-dessus montre que la participation des enseignants à un dispositif pédagogique interclasses n'est pas indépendante des représentations relatives à la nature des

difficultés de leurs élèves et aux modalités de leurs prises en charge. Les résultats de cette recherche ne doivent pas conclure à une relation de cause à effet entre la participation des enseignants au dispositif et les représentations des enseignants. Cette relation est certainement « médiée » par d'autres caractéristiques relatives aux enseignants (âges, expériences professionnelles, formations antérieures, préoccupations professionnelles, connaissances antérieures mobilisées, sentiment de compétences, etc.) et au contexte professionnel (organisationnel, institutionnel, relationnel, etc.) qui n'ont pas été pris en compte dans le cadre de cette recherche. Néanmoins, les résultats permettent, dans une visée heuristique, de confirmer l'intérêt d'étudier le lien entre les artefacts culturels et pédagogiques élaborés par les collectifs d'acteurs éducatifs au sein de l'école et les savoirs professionnels construits par les enseignants. En nous référant aux approches de la psychologie historico-culturelle, nous pouvons interpréter ce lien à partir du concept d'instrument psychologique de Vygotski. Les outils, les dispositifs, les systèmes de règlements, les prescriptions, etc. construits par le collectif de l'école constituent potentiellement des instruments qui ont pour fonction d'orienter et de guider les enseignants dans leur manière d'agir et de penser dans et hors de la classe. Ils peuvent ainsi participer, plus ou moins directement et plus ou moins consciemment, au développement professionnel des enseignants (Amigues & al., 2002 ; Marcel & al., 2005)¹¹. C'est ce que Rabardel nomme, dans le champ professionnel, le processus d'instrumentation, c'est-à-dire le processus d'appropriation de l'instrument qui correspond au mouvement dirigé de l'instrument vers le sujet. Ce dernier, en s'appropriant l'instrument, fait évoluer ses schèmes de perception et d'action.

Les résultats font apparaître que les enseignants qui participent de manière hebdomadaire au dispositif pédagogique interclasses en lecture, comparés à ceux qui n'y participent pas, ont des représentations de la difficulté de leurs élèves beaucoup plus en lien avec les savoirs de base en lecture. Ils ont moins d'incertitude sur la nature des difficultés de leurs élèves et ont moins tendance à expliquer ces dernières à partir de facteurs comportementaux et/ou psychologiques. Par ailleurs, ces enseignants déclarent externaliser plus faiblement la prise en charge des difficultés de leurs élèves (auprès d'acteurs spécialisés, des parents d'élèves ou bien des élèves eux-mêmes) et par conséquent affirment mobiliser plus fréquemment des ressources internes ou externes à la classe dans le but d'accompagner et de guider ces élèves dans la résolution de leurs problèmes.

Les différences de résultats dans les représentations des enseignants qui participent (ou non) au dispositif interclasses peuvent être commentées de deux manières :

- ces différences sont-elles dues aux caractéristiques individuelles des enseignants indépendamment de la participation au dispositif pédagogique interclasses ?
- ces différences de représentations sont-elles dues à la construction de ressources cognitives et affectives particulières associées à la participation au dispositif pédagogique interclasses ?

La recherche présentée dans ce texte ne permet pas de trancher entre ces deux questions. Néanmoins, si nous postulons que l'enseignant construit des savoirs professionnels dans, par et pour son activité, et notamment au travers des artefacts (objets, dispositifs, outils) élaborés et/ou imposés au sein de son environnement professionnel, alors nous privilégierons l'interprétation

¹¹ Il est nécessaire de préciser que tous les artefacts culturels et pédagogiques construits par le collectif de l'école ne constituent pas en soi des ressources et des instruments psychologiques pour les enseignants. Pour que ces artefacts soient mobilisés en tant qu'instruments psychologiques, les enseignants doivent y trouver un intérêt professionnel particulier et puissent se l'approprier au travers de processus d'assimilation et d'accommodation liés à leurs propres structures cognitives.

des résultats en référence à la seconde question posée. Dans ce cadre, conformément au concept d'instrument psychologique de Vygotski puis plus particulièrement à la théorie de la situation d'activité instrumentée de Rabardel (2007), nous dirons que le dispositif interclasses dépasse le statut d'outil utile pour prendre en charge les élèves en difficulté. Il constitue un « instrument » qui a deux fonctions de médiation.

- Une fonction de médiation « épistémique » : la participation des enseignants au dispositif pédagogique interclasses oriente leur prise d'information sur la nature, les propriétés et l'évolution des difficultés des élèves en fonction de leur action. Les pratiques d'enseignement mises en œuvre, de manière hebdomadaire, avec un groupe d'élève de niveau homogène (« les faibles lecteurs ») ainsi que les nombreux échanges avec les collègues de travail qui participent également au dispositif (échanges ayant pour but de réguler le dispositif, de réfléchir collectivement sur le niveau de prescription des tâches en fonction du niveau des élèves) favoriseraient la prise de recul et l'analyse des difficultés des élèves sous l'angle privilégié de leur rapport aux savoirs. Les enseignants se centreraient ainsi davantage sur des informations relatives à la dimension didactique afin de concevoir des situations d'enseignement adaptées au niveau scolaire des élèves. Toutes les activités individuelles et collectives (dans et hors de la classe) qui s'intègrent dans la participation au dispositif interclasses ont permis aux enseignants de diminuer leur incertitude relative à la définition de la difficulté des élèves et aux modalités de leur prise en charge, favorisant ainsi une prise de connaissance (et de conscientisation) plus fine et plus dépendante des diverses situations d'enseignement aménagées pour les élèves.
- Une fonction de médiation « pragmatique » orientée vers les modes de prise en charge des élèves en difficulté : la participation des enseignants au dispositif interclasses les contraint à concevoir collectivement et à mobiliser en situation des ressources pédagogiques et didactiques particulières pour adapter les tâches d'enseignement aux élèves puis pour les faire progresser dans leur apprentissage. Le dispositif permet ainsi aux enseignants d'ouvrir le champ des possibles en matière de prise en charge des élèves. Il permet à la fois d'expérimenter, de tester de nouvelles pratiques de prise en charge, puis de mettre en œuvre des activités qui sont traditionnellement empêchées par les contraintes de la situation en classe entière (Clot, 1999). Cela peut expliquer la raison pour laquelle le sentiment du pouvoir d'agir des enseignants qui participent au dispositif est important (par rapport à ceux qui n'y participent pas) (Rabardel, 2007) : ils se sentent davantage responsables des conséquences de leurs actions sur l'évolution des difficultés des élèves puis s'investissent plus fortement dans les pratiques de guidance et d'accompagnement de ces derniers.

Nos résultats montrent que la participation des enseignants au dispositif interclasses en lecture, élaboré par le collectif de l'école, n'est pas indépendante de leurs représentations sur la connaissance et les modes de prise en charge des élèves en difficulté de lecture. Ces éléments mettent en évidence l'intérêt d'étudier les savoirs professionnels construits par les enseignants, savoirs associés aux outils et dispositifs conçus par l'équipe éducative de l'école. La recherche sur le travail enseignant ne peut ignorer l'impact du contexte hors de la classe, notamment au travers du travail collectif des enseignants, sur les ressources professionnelles construites par les enseignants pour agir et penser en situation d'enseignement. Les contraintes relatives au contexte de la classe ne peuvent, à elles seules, expliquer la construction des représentations et des schèmes d'action des enseignants. Le contexte de l'école et plus largement le genre professionnel de l'enseignant pour reprendre les termes de Clot (1999) et Clot et Faïta (2000) est constitué d'un certain nombre d'artefacts (construits par les générations précédentes ou bien par le collectif d'acteurs en présence au sein de l'école) qui peuvent être potentiellement utilisés par les enseignants comme des instruments et qui, plus ou moins consciemment, participent à faire évoluer leurs ressources cognitives et affectives relatives à la prise en charge de leur tâche de travail au sein de la classe.

Bibliographie

- ALTET M. (1994), « Comment interagissent enseignant et élèves en classe », note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n°107, pp.123-139.
- AMIGUES R., FAÏTA D., LATAILLADE G. & SAUJAT F. (2002), « Le rôle méconnu des collectifs de travail dans l'exercice et le développement du métier d'enseignant », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°406, pp.16-18.
- ALTET M., BRU M. & LECONTE-LAMBERT C. (1996), « Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2, vers une meilleure connaissance de l'effet maître », *Education et Formation*, n°46, pp.71-80.
- BANDURA A. (1976), *L'apprentissage social*, Bruxelles, Editions Mardaga.
- BRESSOUX P. (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, n°108, pp.91-137.
- BARRERE A. (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BRONFENBRENNER U. (1986), « Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain », *L'art et la science de l'enseignement*, M. Crahay & D. Lafontaine (éd.), Bruxelles, Edition du Labor.
- BRESSOUX P. (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, n°108, pp.91-137.
- BROUSSEAU G. (1986), *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- BRU M. (1994), « L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage », *La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, J. Houssaye, Paris, ESF, pp.103-117.
- BRU M. (2002), « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp.63-73.
- BRUNER J.-S. (1996), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CLOT Y. & FAÏTA D. (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n°4, pp.7-42.
- DEROUET J.-L. (1992), *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Editions Métailié.
- DEROUET J.-L. & DUTERCQ Y. (1997), *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF éditeur.
- DOISE W., MUGNY G. & PERRET-CLERMONT A.N (1975), « Social interaction and the development of the cognitive opérations », *European Journal of social Psychology*, n°5(3), pp.367-383
- DOYLE W. (1986), « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », *L'art et la science de l'enseignement*, M. Crahay & D. Lafontaine (éd.), Bruxelles, Edition du Labor.
- DUPRIEZ V. (2005), « Le travail collectif comme forme de coordination locale : significations et limites », *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution des espaces professionnels des enseignants*, J.-F. Marcel & T. Piot (dir.), Paris, INRP, pp.31- 43.

DUPRIEZ V. & DUMAY X. (2008), *L'efficacité en enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

GAGE N. L. (1963), *Handbook of research on teaching*, Chicago, Rand McNally.

LEFEUVRE G. (2005), « L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action », *Journal International sur les Représentations Sociales*, n°1, <http://geirso.uquam.ca/jirso.php>, mis en ligne en août 2005.

LEFEUVRE G. (2007), *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement : le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire*, Thèse en sciences de l'éducation, Université Toulouse II le Mirail.

LEFEUVRE G. (2010a), « Les échanges des enseignants avec leurs collègues de travail et leurs pratiques d'enseignement en situation de classe », *Spirale*, n°53, pp.39-52.

LEFEUVRE G. (2010b), « Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire », *Travail et formation en éducation*, n°6, <http://tfe.revues.org/index1311.html>, mis en ligne le 04 janvier 2011.

LEFEUVRE G. (2010c), « En quoi la participation à un dispositif pédagogique interclasses modifie les pratiques en classe entière ? », *Carrefour de l'éducation*, n°30, pp.203-219.

LEONTIEV A. (1972), *Développement du psychisme*, Paris, Editions sociales.

LESSARD C., CANISIUS KAMANZI P. & LAROCHELLE M. (2009), « De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens », *Education et Société*, n°23, pp.59-77.

MARCEL J.-F. (2002), « Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle », *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, J.-F. Marcel (dir.), Paris, L'Harmattan, pp.61-74.

MARCEL J.-F. (2005), « Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant ». *Note de synthèse non publiée en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches*, Université de Toulouse II le Mirail.

MARCEL J.-F. & PIOT T. (2005), *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*, Paris, INRP Edition, pp.145-157

MARCEL J.-F., DUPRIEZ V., PERISSET D. & TARDIF M. (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck Université.

MARCEL J.-F., PIOT T. & DUPRIEZ V. (2010), « Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche », *Travail et Formation en Education*, n°7, <http://tfe.revues.org/index1363.html>, consulté le 28 avril 2011.

MAROY C. (2006), « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°155, pp.111-142.

MASSON P. (1999), *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires dans les années 1990*, Paris, Presses Universitaires de France.

PATY D. (1981), *Douze collèges en France. Le fonctionnement réel des collèges publics*, Paris, La Documentation Française.

PIAGET J. (1976), « Le constructivisme épistémologique. Conférence de Jean Piaget au centre universitaire méditerranéen de Nice », *Bulletin de psychologie*, n°51(3), pp.390-395.

PIOT T. (2001), « Aides-éducateurs : catalyseurs potentiels des transformations de l'école », *Recherche et Formation*, n°37, pp.61-73.

RABARDEL P. (1993), « Représentations dans des situations d'Activités Instrumentées », *Représentations pour l'action*, A. Weill-Fassina, P. Rabardel & D. Dubois (dir.), Toulouse, Octares Editions, pp.97-111.

RABARDEL P. (1997), « Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet », *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard, (dir.), Paris, Editions Bern, pp.35-49.

RABARDEL P. (2007), « Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir », *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, R. Teulier & P. Lorino (dir.), Paris, La Découverte, pp.251-265.

REINERT M. (1993), « Les mondes lexicaux et leur logique à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits et de cauchemars », *Langage et société*, n°66, pp.5-39.

REINERT M. (2005), « La méthode informatisée d'analyse de discours " Alceste " », *Encyclopédie de la Recherche littéraire*, Ottawa, www.arts.uottawa.ca/astrolabe/articles/art0049/Alceste.htm

REUTER Y. (dir.) (2010), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

REYNOLDS D. & TEDDIE C. (2000), « An introduction to school effectiveness research », *The international handbook of school effectiveness research*, C. Teddie & D. Reynolds (Dir.), Falmer Press, London and New-York, pp.3-25.

ROCHEX J.-Y. (1997), « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°120, pp.105-147.

SAUJAT F. (2004), « Comment les enseignants débutants entrent dans le métier », *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, n°1, pp.97-106.

TARDIF M. & LESSARD C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

TARDIF M. & LEVASSEUR L. (2004), « L'irruption du collectif dans le travail enseignant », *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, J.-F. Marcel (dir.), Paris, L'Harmattan, pp.163-173

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

VINCENT G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

VYGOTSKI L.S. (1930/1985), « La méthode instrumentale en psychologie », *Vygotski aujourd'hui*, B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir.), Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, pp.39-48.

VYGOTSKI L.S. (1935/1985a), « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », *Vygotski aujourd'hui*, B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir.), Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, pp.95-117

VYGOTSKI L.S. (1935/1997b), *Pensée et langage*, Paris, La dispute, (troisième édition).