Les formes de régulation de l'activité des élèves

Teacher's adjustments on students activities

Pier Carlo Bocchi

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9045>

DOI : 10.4000/ree.9045

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Pier Carlo Bocchi, « Les formes de régulation de l'activité des élèves », *Recherches en éducation* [En ligne], HS4 | 2012, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 24 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9045> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9045>

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.

Les formes de régulation de l'activité des élèves

Pier Carlo Bocchi¹

Résumé

Quelques éléments d'une étude comparative centrée sur des séances de lecture et d'écriture sont explicités pour décrire les processus d'étayage de l'activité des élèves développés par les enseignants. Le dispositif concerne deux classes « ordinaires » de première primaire, issues de la partie italophone de la Suisse. En faisant davantage référence à la notion de schème dans l'acception que lui donne Vergnaud, nous allons montrer comment, au cours de l'interaction, l'enseignant peut favoriser des régulations pour réussir (régulations pragmatiques) au détriment de régulations pour comprendre (régulations épistémiques), qui supposeraient une interaction organiquement centrée sur la production de conceptualisations. Dans le but de comprendre l'activité de l'enseignant et de s'interroger sur la pertinence des modalités d'interventions adoptées en fonction des compétences des élèves, notre démarche met en évidence le caractère contre-productif et socialement stigmatisant de certaines pratiques enseignantes. En particulier, notre étude montre que l'action de l'enseignant se caractérise par un jeu dans lequel les régulations pragmatiques et les régulations épistémiques prennent corps en fonction aussi du statut des élèves. Ce genre de pratiques peut avoir pour effet d'amplifier les difficultés des élèves moins avancés et renforcer ainsi la production des inégalités scolaires.

Au cours de cette dernière décennie, un certain nombre de recherches en didactique s'est attelé à décrire les conditions de fonctionnement des systèmes didactiques, en incluant l'enseignant comme un metteur en scène de la situation d'enseignement. Ces études, se réclamant généralement de l'interactionnisme social, postulent la centralité de l'interaction dans la construction du rapport des individus à la réalité. Tout particulièrement, ces recherches soulignent que les processus de construction des connaissances ne sont pas à concevoir comme des mécanismes psychiques individuels, mais davantage comme le résultat de médiations sociales, à l'intérieur desquelles le langage assume un rôle incontournable (Vygotsky, 1934/1985). Cet ancrage amène donc à considérer les interactions qui se développent en classe comme des instruments sémiotiques, permettant à long terme la transformation des capacités de penser, de parler et d'agir des élèves (Schneuwly, 2000).

Dans le but de progresser dans la compréhension des pratiques d'enseignement /apprentissage de la lecture, nous reprenons notre travail de théorisation didactique développé dans notre thèse (Bocchi, 2008), pour aborder ici tout particulièrement la problématique des formes de régulation de l'activité des élèves. Certains résultats issus de nos recherches en cours feront justement l'objet de présentation dans cet article.

Au plan général nos précédents travaux montrent que les élèves moins avancés, voire faibles, font l'objet d'attentes différenciées tout au long d'une année scolaire, ces attentes étant aussi l'effet d'une différenciation passive (Bocchi, à paraître), à savoir une différenciation, prenant corps sans que les enseignants en aient pleine conscience. Cela détermine d'une part une participation réduite des élèves moins avancés aux faits d'enseignement et d'autre part l'exclusion de ces élèves des activités retenues trop complexes. Ainsi, par exemple, lorsqu'on a à faire à des questions difficiles, il arrive que l'enseignant regarde de préférence les élèves plus performants, tandis que lorsque les questions se réfèrent à un savoir ancien, il tend à s'adresser aux élèves moins performants. À certains moments de la séance, il apparaît aussi que les élèves moins

¹ Responsable du Service de soutien pédagogique, Département de l'éducation, de la culture et du sport (Suisse, Canton du Tessin).

avancés sont objet d'attentions particulières. Au cours de ces moments, des tutelles strictes attestent de la nécessité de promouvoir une certaine intégration de ces élèves, ainsi que la sauvegarde de leur bien-être. Des processus d'« étayage » (au sens de Bruner, 1983) prennent corps à travers lesquels les enseignants restreignent la complexité de la tâche proposée, dans le but de faire réussir ces élèves. Ceci étant, il ne nous paraît pas tout à fait anodin de s'intéresser de plus près aux processus d'étayage et en particulier aux formes de régulation que les enseignants développent en vue de favoriser tel ou tel autre apprentissage.

1. Eléments théoriques et méthodologiques scolaire

■ *Cadre théorique*

Dans cet esprit, nous faisons davantage référence à la notion de schème dans l'acception que lui donne Vergnaud (1990, 1996) et aux prolongements de la théorie de cet auteur développés par Pastré (1992, 1997) et retravaillés ensuite aussi par Vinatier (2009). Dès lors, nous allons considérer un schème comme une « organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données », en examinant conjointement les quatre composantes qui le caractérisent, à savoir, les invariants opératoires, les inférences, les règles d'action et les anticipations. Conçue, de cette manière, la notion de schème peut constituer un outil pour disposer d'un cadre d'analyse particulièrement intéressant. Plus précisément, en suivant Vergnaud, l'activité qu'un sujet développe dans un contexte donné relève de la mobilisation d'une organisation générale de l'activité (un schème), valide pour une classe de situations données. Chaque schème met en jeu une composante indispensable : les « invariants opératoires » qui représentent, d'une part ce que le sujet tient pour vrai (les théorèmes-en-acte) et d'autre part ce que le sujet tient pour pertinent (les connaissances-en-acte) par rapport à une certaine situation. Dans cette perspective, tel ou tel autre élément d'une situation donnée peut prendre un relief particulier ou n'assumer aucune importance à la suite justement des principes et des connaissances préalables dont le sujet dispose. L'ajustement du schème aux caractéristiques spécifiques de la situation à laquelle le sujet se trouve confronté se réalise grâce à la composante « inférence », qui permet de générer une suite d'actions en fonction des informations répertoriées par le sujet lui-même. Cela signifie que lorsqu'une condition est remplie (ce que les inférences devraient permettre d'établir) c'est une action particulière (parmi celles que le sujet est en mesure de mettre en œuvre) qui peut être exécutée. Enfin, les attentes du sujet par rapport à son activité se dévoilent à travers la dernière composante du schème : les « anticipations ». La mobilisation d'un schème présume en effet que celui-ci soit orienté par des objectifs à atteindre et donc par l'anticipation des résultats que l'activité est censée engendrer.

La pertinence de ce cadre théorique apparaît nettement quand on vise l'explication et la compréhension des processus de conceptualisation d'un sujet confronté à une situation donnée. Par ailleurs, les considérations avancées par Pastré (1997) permettent d'introduire une ultérieure catégorisation. Partant de l'analyse des conduites d'opérateurs en plasturgie, Pastré a repéré que les ouvriers, en situation de travail, fonctionnent selon deux types de stratégies de résolution de problèmes quand ils sont confrontés avec des défauts dans les pièces à la sortie de la presse. La première porte à modifier les paramètres de réglage de la presse en établissant une correspondance stricte entre le type de défaut observé et les paramètres supposés les produire. Pour Pastré, en référence à Piaget (1974), tel type de comportement est l'effet d'une « coordination agie », à savoir d'une simple modification du régime de la presse ne prenant en considération que les résultats obtenus. En revanche, la deuxième consiste elle aussi à modifier les paramètres de la machine, mais plutôt en fonction de la compréhension du dysfonctionnement de la machine, que des résultats produits. Cela correspond selon Pastré, toujours en référence à Piaget, à un comportement relevant d'une « coordination conceptuelle ». En effet, l'intervention, à ce moment, se développe en référence à la conceptualisation que l'opérateur a du fonctionnement de la presse et non pas en fonction simplement du défaut relevé. Par

conséquent, Pastré avance une distinction entre deux formes de régulation de l'activité : une régulation en « boucles courtes » (coordination agie) caractérisée par une simple intervention au niveau des règles d'action et une régulation en « boucles longues » (coordination conceptuelle) qui renverrait plutôt aux rétroactions au plan des conceptualisations, c'est-à-dire des invariants opératoires et des inférences. Compte tenu de cette ultérieure catégorisation, le sujet peut donc favoriser :

- soit le versant pragmatique de son activité, c'est-à-dire celui du « réussir », grâce à l'adoption de régulations en « boucles courtes »,
- soit le versant épistémique, c'est-à-dire celui du « comprendre », à travers des régulations « en boucles longues ».

Par ailleurs, il est utile de souligner que les notions de « régulation en boucles courtes » et « régulation en boucles longues » renvoient à une dynamique très proche du concept de l'équilibration majorante de Piaget (1975). Ainsi s'exprime-t-il : « *Cette majoration se traduit de deux manières, selon que les améliorations résultent simplement du succès des régulations compensatrices, donc l'équilibre momentanément atteint, ou que les nouveautés soient tirées (par abstractions réfléchissantes) du mécanisme même de ces régulations* » (Piaget, 1975, p.37). Autrement dit, on peut considérer que la mobilisation d'un schème particulier peut être à l'origine d'un changement spécifique au niveau de ce même schème. Toutefois, il se peut que le sujet, suite à la prise en considération de certaines informations, puisse estimer inadéquat à la situation le schème initialement activé et donc s'orienter vers l'activation d'un autre schème. Par conséquent, loin d'être une simple activation de savoir et savoir-faire, la compétence résulte des formes d'organisation de l'activité mise en œuvre, à savoir de la comparaison de schèmes ; ceux-ci sont à la fois sous le contrôle du sujet apprenant et sous le contrôle de l'institution censée les transmettre.

Ainsi envisagée, la notion de schème permet non seulement de caractériser ce qu'un individu est en mesure de mobiliser pour traiter la tâche à laquelle il est confronté, mais elle offre également la possibilité de modéliser les formes de guidage de l'activité de l'élève par l'enseignant, en fonction du niveau du schème particulièrement sollicité. Dès lors, le système didactique, conçu comme l'ensemble des interactions entre trois familles de variables, celles liées à l'enseignant, celles liées aux élèves et celles liées aux savoirs, peut se représenter de la manière suivante :

Figure 1- Modélisation des formes de guidage possibles de l'activité de l'élève par l'enseignant

Cette modalisation cherche à caractériser les différentes formes d'organisation de l'activité, dont l'enseignant dispose pour guider l'activité des élèves dans les tâches qu'il leur soumet. Plus particulièrement, il est possible de distinguer les formes suivantes d'interventions de l'enseignant (figure 1) :

Invariants opératoires (IO)	Les interventions portant sur ce que l'élève considère pour vrai ou pour pertinent (l'enseignant pose des questions dans le but de faire avancer les conceptualisations de l'élève). Les invariants opératoires – concepts en acte et théorèmes en acte – constituent la partie plus directement épistémique du schème.
Inférences (I)	Les interventions encourageant des adaptations qui tiennent compte de la particularité de la tâche (l'enseignant pose des questions ouvertes afin que l'élève puisse avancer des hypothèses et les mettre à l'épreuve). De cette manière des ajustements locaux et progressifs sont sollicités.
Règles d'action (RA)	Les interventions portant sur la procédure à exécuter (l'enseignant montre ou dit ce qu'il faut faire). Ces règles peuvent être sollicitées simultanément et séquentiellement par paliers.
Anticipations (A)	Les interventions visant les prédictions que l'élève effectue sur les résultats qu'il va obtenir (l'enseignant demande à l'élève d'imaginer le résultat de son activité).

Ceci étant, nous allons considérer les feed-back portant sur les règles d'action ainsi que sur les anticipations comme des interventions pragmatiques (ou régulation en boucles courtes) ; de la même manière les feed-back visant les invariants opératoires ou les inférences seront interprétés comme des interventions épistémiques (ou régulation en boucles longues). Deux types de conduites enseignantes peuvent donc être identifiés, dont la forme d'utilisation devrait permettre de saisir les modes d'adaptation et les types d'ajustement en fonction des caractéristiques des élèves. Cela en sachant que les interventions pragmatiques ou épistémiques prennent leur sens non seulement en fonction des variables contextuelles (type de classe, spécificité de la tâche, temps didactique consacré à son déroulement), mais davantage à partir du rapport que l'enseignant entretient avec les champs de connaissance, de ses conceptions relatives à l'enseignement et du lien relationnel qu'il instaure avec les élèves, caractérisant sa personnalité (Blanchard-Laville, 2001). Rappelons que les rapports aux savoirs sont davantage conditionnés par la nécessité qu'a l'enseignant de promouvoir sa propre identité et par son besoin de la préserver face aux attentes de la noosphère (au sens de Chevallard, 1991)².

■ Hypothèses

Compte tenu de ce qui a été avancé, nous formulons les hypothèses qui suivent.

- En utilisant ce modèle d'analyse de l'activité d'enseignement, nous nous attendons à ce que deux enseignants différents, confrontés à la même tâche d'enseignement, présentent des profils différenciés dans la manière dont ils privilégient telle ou telle autre forme de régulation des apprentissages de leurs élèves.
- Par ailleurs, nous nous attendons à ce que le type de régulation développé par les enseignants dépende du statut des élèves ; ainsi on peut imaginer que les enseignants soient amenés à fournir aux élèves plus avancés des régulations visant davantage les aspects épistémiques et aux élèves moins avancés des régulations portant de préférence sur les règles d'action.

² Les systèmes d'enseignement sont articulés à l'environnement social, qui inclut les instances politiques, l'administration scolaire, les parents, etc. C'est la sphère dans laquelle on pense le fonctionnement didactique, pour laquelle Chevallard a proposé le nom de noosphère.

■ *Méthodologie de la recherche*

Des éléments d'une étude comparative seront illustrés dans le but de décrire les pratiques effectives mises en scène par deux enseignantes pendant une tâche de lecture et d'écriture au début de l'enseignement formel de l'écrit. Le contexte de la recherche concerne deux classes « ordinaires » de 1P (enfants de 6-7 ans) issues de la partie italophone de la Suisse où les enseignantes disent suivre la même méthode d'apprentissage de la lecture. Il s'agit donc de l'entrée dans les pratiques de lecture/écriture de l'italien langue 1.

Dans un premier temps, nous avons soumis aux élèves des classes considérées un test de lecture et d'écriture de mots. Précisons que les épreuves portaient sur des mots et des non-mots ayant des syllabes simples, des syllabes complexes et des irrégularités orthographiques. Par la suite les élèves de chaque classe ont été catégorisés en deux groupes : les élèves obtenant plus de 60% du score ont été considérés comme des élèves avancés, tandis que ceux ayant atteint un score inférieur à 60% ont été regroupés dans la catégorie des élèves moins avancés.

Parallèlement, chez chaque enseignante nous avons observé une séance consacrée à deux tâches de lecture/écriture. Pendant la première séance, qui s'est déroulée collectivement, les élèves devaient lire des phrases où il fallait découvrir un mot qui était caché et ensuite l'écrire. Les mots constituant les phrases étaient tirés d'un texte qui avait été produit par la classe et qui figurait affiché comme texte de référence. À partir de ce texte, les élèves devaient ensuite produire et écrire une phrase de leur initiative. Cette deuxième tâche constitue une situation problème (au sens de Saada-Robert, 2003) où différentes stratégies de résolution peuvent être imaginées en fonction de l'utilisation que les élèves vont faire du texte de référence. Cette tâche s'est développée individuellement. La séance a été filmée et a fait l'objet d'un enregistrement sonore afin de pouvoir mieux repérer les formes d'intervention des enseignantes. Soulignons que les séances ont eu un déroulement similaire chez les deux enseignantes (dénommées enseignante A et enseignante B).

Enfin, nous avons procédé à catégoriser les interventions des enseignantes dans le but de guider leur activité. À partir des transcriptions des séances, nous avons ainsi sélectionné uniquement les interventions concernant le guidage des élèves, en négligeant celles susceptibles de ne pas avoir un impact direct sur les apprentissages. Cela signifie que nous avons écarté tout genre d'intervention concernant la gestion de la classe (organisation pratique de l'activité et interventions d'ordre). Une fois ce travail de sélection réalisé, nous avons distribué l'ensemble des interventions restantes en six catégories : définition de la tâche, production de feed-back, gestion des invariants opératoires, gestion des inférences, gestion des règles d'action, gestion des anticipations. Nous allons préciser chacune de ces catégories en fournissant des exemples tirés du corpus des protocoles rédigés.

Définition de la tâche : ont été définies de cette manière toutes les interventions ayant le but d'engager les élèves dans la tâche et de préciser le travail à faire à certains moments pour que les élèves comprennent bien ce à quoi ils sont confrontés. Par exemple, les interventions suivantes :

- 3³ voilà / alors / ce matin / nous allons faire une chose que nous avons déjà faite plusieurs fois mais cette fois-ci ce sera un peu plus difficile
- 52 maintenant cherchons eh je pense qu'ici (en montrant le texte) pour découvrir ce mot il est utile de se rappeler que nous sommes en train de parler de quelqu'un qui part en

³ Explication du codage utilisé :

- nombre tour de parole
- caractère normal enseignante A
- caractère italique enseignante B
- En ; Els enseignante ; différents élèves
- Al (p. ex) initiales du prénom d'un élève
- / ; // ; /// silence de moins de 3 secondes - de 3 secondes et moins de 5 - de plus de 5 secondes
- > ; < ton de la voix qui monte - ton de la voix qui baisse
- italique lettre, mot ou suites de mots telles qu'elles ont été réellement utilisées en langue
- TN tableau noir

- vacances
- 92 eh voyez il y a des mots qui s'écrivent de façon particulière et il y en a d'autres on verra bien / revenons à notre phrase et souvenez-vous bien de ce que nous avons dit tout au début
- 105 alors ici vous devez faire bien attention à cette lettre sinon on peut se tromper, d'accord >

Production de feed-back : dans cette catégorie ont été considérées les formes d'intervention ayant le but de valider ou invalider les réponses des élèves. Les simples répétitions de mots ou d'expressions des élèves de la part de l'enseignant ont été considérées de la même manière. Les interventions suivantes sont bien de ce type :

- 34 c'est juste
- 222 alors ce sont *les lunettes* eh < d'accord <
- 22 s'énervait
- 101 ça commence par /s/ oui

Interventions du type épistémique : ont été considérées de ce type les régulations visant l'ajustement de l'activité des élèves en fonction de la spécificité de la tâche, afin de favoriser la compréhension et permettre ainsi aux élèves de tirer profit de la tâche. Les reprises et les reformulations des interventions des élèves, constituant des stimuli pour faire avancer leurs conceptualisations ou pour produire des inférences, ont été également considérées dans cette catégorie. Pour exemplifier, nous proposons les interventions suivantes :

« Modalité gestion des invariants opératoires »

- 32 (étant donné que le mot qui précède est l'article *gli* [les]) il y a quelque chose qui t'a fait comprendre qu'ici on ne peut pas avoir borsa [trousse] // tu peux l'expliquer à tes copains <
- 77 est-qu' il y a quelqu'un qui pense que ça ne va pas marcher > // qu'il y a un problème >
- 211 ce sera alors heureux et triste > est-ce que ça va jouer >
- 160 pourquoi ça ne va pas bien > le mot que vient de dire Laila c'est le mot que nous cherchons >

« Modalité gestion des inférences »

- 34 tu as une petite idée du mot qui peut se cacher ici >
- 99 (étant donné que le mot recherché est *spinge* [il pousse]) Aristote dit que le mot commence par /s/ alors de quel mot s'agit-il > (en s'adressant à la classe entière)
- 65 (après avoir entendu le mot *s'innervosivano* [s'énervait] Marc dit que ce mot est long <
- 206 alors je vous aide ça commence par /p/ d'accord >

Interventions de type pragmatique : ont été enfin considérées de type pragmatique, toutes les régulations visant davantage la réussite de la tâche. Il s'agit d'interventions qui encouragent les élèves à mettre en œuvre un comportement spécifique, sans qu'un processus de découverte soit particulièrement déclenché. En ce sens, il se peut aussi que l'enseignante demande aux élèves d'anticiper un résultat en fonction d'une action qui est en cours. Voilà des exemples :

« Modalité gestion des règles d'action »

- 105 (en montrant seulement la dernière lettre du mot caché) alors // Eugenio tu me dis la lettre que nous avons ici >
- 245 alors si tu n'arrives pas / tu peux venir ici / tu vas t'aider avec les mots du texte >
- 191 tu recomptes tu recomptes bien eh pour savoir combien de lettres il te faut <
- 112 d'accord maintenant tu dois comparer le mot que tu viens d'écrire avec le mot du texte ici ok >

« Modalité gestion des anticipations »

- 277 tu penses que c'est juste >
- 122 donc si tu es en train d'écrire *bambino* [enfant] cette dernière lettre est une > écoute le son du mot

Après ce travail de catégorisation, nous avons procédé à comptabiliser pour chaque enseignant le nombre d'interventions en relation avec les différentes catégories. Précisons que le travail de classification a été réalisé par deux chercheurs de manière indépendante afin d'obtenir un résultat ayant un certain degré d'objectivité. Concernant les phases consacrées au travail individuel, nous soulignons que nous avons veillé à relever non seulement le type d'intervention de l'enseignante, mais nous avons aussi procédé à identifier l'élève auquel l'intervention était adressée.

2. Résultats et discussion

La figure 2 montre l'ensemble des résultats que nous avons obtenus pour chacune des deux enseignantes concernant l'ensemble de la séance, à savoir en comptabilisant les interventions relevées pendant le travail collectif, ainsi que leurs interventions lors du travail individuel. Ces résultats permettent d'avancer plusieurs commentaires.

Figure 2 - Distribution du volume des interventions des enseignantes (en %)

Tout d'abord les données relevées montrent comment l'agir des enseignantes se caractérise par des profils différenciés dans l'adoption des formes de régulation de l'activité des élèves. Néanmoins, nous observons une caractéristique commune : la définition de la tâche est considérée particulièrement importante par les deux enseignantes, étant donné l'ampleur des interventions à ce sujet. En effet, dans les deux cas, plus de la moitié des interventions est consacrée à bien définir le travail à faire. Si nous faisons référence au modèle de l'action conjointe⁴, qui identifie quatre éléments structuraux de l'action dans la relation didactique, à savoir *définir*, *dévoluer*, *réguler* et *instituer*, ces résultats sont emblématiques. Ils montrent que la définition d'une situation représente l'enjeu principal de l'agir des enseignantes, qui semblent se préoccuper moins de la nécessité de dévoluer, réguler et instituer des faits d'apprentissage. Notons que l'enseignante B y dédie encore plus de relief. Deux sont les considérations que nous pouvons avancer à partir de ce dernier constat. D'une part, il nous semble tout à fait pertinent

⁴ Pour une révision approfondie de ce modèle, voir Sensevy & Mercier (2007).

d'entrevoir dans l'attitude de cette deuxième enseignante surtout la préoccupation de faciliter la réussite et, par conséquent, de préserver l'image de soi des élèves ; ce qui relève d'une conception de l'enseignement qui laisse peu de place à la possibilité de faire des erreurs.

D'autre part, bien que les caractéristiques asymétriques de la relation d'enseignement /apprentissage, font que la responsabilité des décisions à prendre revienne toujours à l'enseignant, il est important de remarquer qu'un certain transfert de responsabilité aux élèves est indispensable, si l'on souhaite que les élèves acceptent d'entrer en matière et d'assumer leur rôle d'apprenant. Ce n'est seulement qu'à cette condition que l'élève peut réellement rencontrer un objet de savoir, ou pour le dire au sens de Sensevy (1998a), parvenir à rencontrer son ignorance. La question de la gestion des responsabilités dans le processus d'enseignement /apprentissage n'est d'ailleurs pas une mince affaire et constitue une première contrainte que les enseignants doivent parvenir à gérer.

Nos considérations précédentes assument toute leur pertinence si nous prenons en compte la colonne des feed-back qui représente la deuxième catégorie en termes de volume d'interventions. Chez l'enseignante A 14% des interventions ne concernent que de simples feed-back, tandis que chez l'enseignante B le taux est de 19.1%. Cela signifie que pour ces enseignantes définir les tâches et valider positivement ou négativement les réponses des élèves constitue l'essentiel de leur agir. Autrement dit, les pratiques (chez B en particulier) se caractérisent par une dynamique relevant plutôt de la tradition behavioriste, où les élèves voient renforcées leurs réponses de manière positive ou négative à travers une démarche de tutelle assez stricte.

Au-delà de ces constats d'ordre général, des différences apparaissent dans les pratiques de chacune des deux enseignantes. Premièrement, nous observons que chez l'enseignante A le volume des interventions portant sur la définition de la tâche est moindre (11 % de moins) que chez l'enseignante B. Nous relevons ensuite que l'enseignante A se rend plus disponible à avancer des interventions au niveau des autres catégories, étant donné qu'un tiers du volume des interventions y est consacré. Ceci est vrai pour les invariants opératoires, pour les inférences et pour les règles d'action, les régulations se distribuant de manière similaire dans les trois catégories (environ 10% pour chacune). D'après cela, il apparaît évident la volonté pour cette enseignante de viser à certains moments la compréhension, tandis qu'à d'autres la réussite l'emporte. Nous reviendrons par la suite sur cette situation apparemment paradoxale. En revanche, l'enseignante B propose très peu d'interventions au niveau des conceptualisations (3.3%) et des inférences (4.9%), mais elle produit environ le même volume d'intervention du type gestion des règles d'action (8.5%). Enfin, soulignons que concernant la gestion des anticipations les deux enseignantes montrent une tendance à négliger ce type de régulation.

D'après les données que nous avons récoltées, les deux enseignantes présentent des cas de figures assez différentes. Évidemment, ces interprétations doivent être considérées avec prudence dans la mesure où nos observations restent pour le moment modestes et limitées à une tâche particulière. Cependant, les résultats montrent des différences d'une certaine envergure entre les deux profils, ce qui nous autorise à confirmer notre première hypothèse.

L'analyse du travail collectif ne permet pourtant pas de comprendre toujours précisément comment les enseignantes différencient leurs interventions en fonction des élèves. En vrai, les dynamiques à l'œuvre sont envisageables, car durant une activité d'enseignement/apprentissage il n'y a en principe pas de jeu entre l'enseignant et la classe en tant qu'instance collective, mais l'enseignant s'adresse à tel et à tel autre élève en tant que personnes singulières revêtant tour à tour le rôle d'interlocuteurs privilégiés (Schubauer-Leoni, 1997). Toutefois dans certaines circonstances l'identification de l'interlocuteur pose problème. Pensons par exemple aux situations où des questions sont avancées dans le but de définir la tâche ou bien pour déclencher le débat en classe. En revanche, la modalité du travail individuel permet de bien déterminer comment les interventions des enseignants se différencient selon les élèves. Pour mettre à l'épreuve notre deuxième hypothèse, nous avons donc observé deux moments d'activité

individuelle, en prenant soin de registrer à la fois le type d'intervention et son récepteur. Les données obtenues sont résumées dans les figures 3 et 4.

Figure 3 - Distribution des interventions de l'enseignante A en fonction du statut des élèves (en %)

Figure 4 - Distribution des interventions de l'enseignante B en fonction du statut des élèves (en %)

L'ensemble des interventions montre bien comment les enseignantes différencient leurs ajustements en fonction du statut des élèves, ce qui est tout à fait compréhensible dans la mesure où la variabilité des niveaux des connaissances des élèves réclame des modalités de prise en charge différenciées. Néanmoins, il semble qu'une dynamique particulière prenne corps et caractérise les pratiques d'enseignement/apprentissage des deux contextes scolaires. Tout d'abord, les deux enseignantes montrent davantage la tendance à produire des interventions au niveau de la définition de la tâche et des feed-back chez les élèves moins avancés. Emblématique à ce sujet est l'agir de l'enseignante B, qui privilégie fortement ce type de régulation. Cette caractéristique, déjà apparue pendant le travail collectif, prend corps de manière prépondérante au cours du travail individuel, notamment chez les élèves moins

avancés. Environ la moitié des interventions de cette enseignante (22.7%+13.6%) vise uniquement le renfort positif ou négatif des productions des élèves, limitant par là l'activité de conceptualisation des élèves. Nous interprétons également cette donnée comme un signe de la volonté de l'enseignante d'orienter l'activité des élèves de manière soutenue, ce qui empêche les élèves (et les élèves faibles en particulier) d'assumer leur responsabilité d'apprendre. Celle-ci semble plutôt revenir à l'enseignante qui prend les décisions concernant la modalité pour affronter la tâche, en permettant ainsi aux élèves de s'en débarrasser. La réussite l'emporte évidemment sur la compréhension.

Par ailleurs, si nous prenons en considération les différentes composantes de la notion de schème, nous nous apercevons que les élèves avancés bénéficient beaucoup plus que les élèves moins avancés des régulations portant sur les conceptualisations et les inférences (26.7% contre 11.6 % chez l'enseignante A et 18% contre 9.2 % chez l'enseignante B). En revanche, les élèves moins avancés font l'objet en général de commentaires en relation aux règles d'action plus que les élèves avancés (19.3% contre 7.7% chez l'enseignante A et 4.6% contre 18.3 % chez l'enseignante B). En d'autres termes, les enseignantes semblent adresser plutôt aux élèves avancés des régulations épistémiques, tandis qu'aux élèves moins avancés les interventions assument davantage la forme de régulations pragmatiques. Une distinction mérite quand même d'être soulignée. Si les deux enseignantes se différencient au plan de la production des régulations épistémiques, l'enseignante A se montrant plus disponible vers cette nécessité que son homologue, le volume des régulations pragmatiques est similaire chez les deux enseignantes. Autrement dit, nous relevons la tendance des enseignantes à stimuler davantage les élèves moins avancés à « réussir » en dépit des possibilités de « comprendre ». Ce type de dynamique se caractérise par l'aptitude de l'enseignante à réduire drastiquement l'incertitude de la signification d'une tâche à accomplir. Dès lors, les réponses possibles sont déterminées à l'avance, l'enseignant choisissant le type de question à poser pour que celles-ci soient avancées. En adoptant des questions de plus en plus faciles, l'enseignante prend en charge l'essentiel du travail. Cependant, si à travers cet acte d'enseignement elle évite aux élèves le constat d'un échec immédiat, elle n'instaure pas les conditions profitables à la construction de nouvelles connaissances. Soulignons que Fele et Paoletti (2003) avancent la notion de *réification de la réponse* pour caractériser l'action de l'enseignant ne visant qu'une seule réponse comme correcte parmi celles possibles.

Plus particulièrement, nous avons observé que le processus d'étayage lors des interactions des enseignantes avec les élèves moins avancés fait que ces derniers vont être coupés de leur parole, de telle sorte qu'ils s'assujettissent passivement aux indications des enseignantes. Dès lors, il arrive que ces élèves restent dans une position d'attente, renvoyant à l'enseignante la responsabilité de les tirer d'affaire. Par leurs interventions les enseignantes visent ainsi à permettre aux élèves moins avancés de réaliser la tâche. Le passage à l'écrit est facilité grâce aux instructions des enseignantes, identifiant d'abord la phrase à écrire ainsi que les mots et ensuite les actions à mettre en œuvre. Soulignons que de telles expériences peuvent avoir des effets néfastes pour l'élève moins avancé, voire faible, car elles vont renfoncer chez lui l'idée qu'il revient à l'enseignant de comprendre et d'interpréter la difficulté qu'il manifeste et que c'est toujours à l'enseignant de trouver une réponse à la question pour laquelle l'élève en difficulté n'a pas de réponse.

Du côté des enseignantes, la prédisposition d'ajuster l'activité des élèves moins avancés (mais pas de ces derniers seulement) à travers l'adoption systématique de régulations pragmatiques, ne constitue pas exclusivement l'effet de leur conception de l'enseignement ; conception qui se veut bien différente si nous considérons la gestion des interventions des enseignantes au cours des séances observées. Par contre, nous avançons l'hypothèse que cette attitude prend corps à la suite également d'une menace face à leur identité, menace que les enseignantes peuvent ressentir d'une manière inconsciente. En effet, si l'élève ne répond pas, l'enseignant peut considérer qu'il n'est pas en mesure de satisfaire convenablement le mandat reçu par l'institution. Ajoutons que dans le contexte de la classe, impliquant à la fois la gestion du groupe et des élèves moins avancés, voire en difficulté, il arrive que l'enseignant soit pressé par le temps : d'une part, il doit faire avancer son projet d'enseignement et donc le temps didactique, et

d'autre part, il se trouve fréquemment obligé de prendre des décisions dans des laps de temps très courts. En présumant que pour les élèves moins avancés, la construction des connaissances exigerait un temps didactique extrêmement long, on comprend bien comment les enseignantes aient visé davantage la réussite immédiate et assumé elles-mêmes la progression du savoir par des tutelles strictes.

Similairement, les élèves se trouvent eux-mêmes menacés par la difficulté qu'ils éprouvent à trouver des réponses appropriées, étant donné que pour garder leur place d'élèves dans le contexte de leur classe et donc protéger, eux-mêmes, leur identité, ils veulent bien donner des réponses aux questions de leur enseignante. Le contrat didactique (d'ordre supérieur) qui va dès lors s'instaurer est le suivant : les enseignantes ne laissent pas les élèves moins avancés se confronter à leurs difficultés ; ces derniers se mettent dans une position d'attente, dans le but de recevoir la réponse qui est attendue.

Conclusion

Afin de comprendre l'activité de l'enseignant, notre démarche a mis en évidence la manière dont les enseignantes privilégient telle ou telle autre forme de régulation des apprentissages des élèves. Deux types de conduites ont été identifiées : d'une part, des pratiques qui, grâce à l'adoption de régulations pragmatiques (ou « en boucles courtes ») tendent à favoriser davantage la réussite (enseignante B), et d'autre part, des pratiques qui visent également, du moins dans certaines occasions, des régulations épistémiques (ou « en boucles longues »), favorisant le développement des conceptualisations chez les élèves (enseignante A).

Par ailleurs, en nous questionnant sur la pertinence des modalités d'interventions adoptées en fonction des capacités des élèves, nous avons observé le caractère contre-productif et socialement stigmatisant de certaines pratiques enseignantes. Au cours des séances observées nous avons ainsi remarqué que l'action de chaque enseignante se caractérise par un jeu particulier dans lequel les régulations pragmatiques et les régulations épistémiques prennent corps en fonction aussi du statut des élèves. En ce sens, nous avons relevé que les enseignantes tendent à assumer des formes de guidage pragmatique particulièrement chez les élèves moins avancés. La nécessité de pouvoir développer leur activité cognitive étant peu assurée, ces derniers se trouvent ainsi dans une condition où ils ne peuvent pas assumer la responsabilité d'apprendre. Dès lors, plus l'enseignant oblige les élèves à déchiffrer ses intentions et à suivre ses indications, moins il garantit la possibilité aux élèves de prendre personnellement en compte les enjeux cognitifs de la tâche. De cette manière, il leur offre moins d'occasions pour avancer eux-mêmes des constats, les mettre à l'épreuve et, éventuellement, les invalider pour en postuler d'autres. Bref, chez ces élèves toute activité réflexive et cognitivement dense (Sensevy & Mercier, 2007) se trouve bloquée. En d'autres termes, si la possibilité de construire un rapport idoine avec les savoirs enseignés est en principe favorisée chez les élèves plus avancés à travers l'adoption de régulations épistémiques (ce qui encourage la compréhension des faits d'apprentissage), par rapport aux élèves moins avancés les enseignantes préfèrent plutôt favoriser la réussite immédiate, en s'appuyant sur des régulations pragmatiques.

Évidemment, cette étude de cas ne nous dit rien de l'importance de la dynamique observée. En revanche, c'est la répétition systématique de telles pratiques de différenciation, au détriment des mêmes élèves, qui en fait un phénomène dont l'émergence ne peut pas être négligée. Dès lors, apparaît tout l'intérêt à poursuivre ce genre de réflexion afin de mieux comprendre les logiques des pratiques responsables de l'exclusion de l'intérieur, dont Bourdieu (1993) a dévoilé l'existence statistique générale. En effet, les constats que nous avons effectués montrent que l'adoption de formes de régulation pragmatique n'est pas sans conséquences importantes. En particulier, le développement d'une attitude de *secondarisation* au sens de Bautier & Goigoux (2004), attitude qui amène les élèves à investir cognitivement les objets scolaires en les traitant davantage comme des objets de questionnement, pourrait être entravé. Rappelons que la notion de secondarisation trouve son origine dans la distinction faite par Backtine (1984) entre les

genres de discours premiers relevant d'une production immédiate liée au contexte de production et les genres seconds qui, au contraire, présupposent des rapports médiatisés avec la situation de production (Schneuwly, 1998). En visant une finalité autre que celle immédiate et d'utilisation pragmatique, l'attitude de secondarisation représente donc la capacité à savoir traiter les objets scolaires (dont le langage) comme des objets de questionnement et de réflexion.

Ceci étant, si certains élèves sont régulièrement placés dans des situations didactiques qui ne leur permettent pas d'investir davantage cognitivement les objets de savoir en jeu, nous craignons que la portée de ce genre de pratiques soit bien plus étendue et puisse influencer le comportement de ces élèves non seulement par rapport au langage écrit (qui constitue notre contexte de recherche), mais aussi par rapport à l'école en général. Plus particulièrement, on peut se demander si, suite à de telles expériences, certains élèves n'apprendraient-ils pas à adopter une posture scolaire d'attente, les amenant, en principe, à s'intéresser de plus en plus aux indications de l'enseignant au lieu d'investir cognitivement les tâches qui leur sont soumises. Le registre d'activité cognitive que l'enseignant permet à l'élève d'investir et les habitudes de travail qui en découlent, se constituent donc comme des variables primordiales pour favoriser le développement d'une attitude de secondarisation et, par là, le processus d'intégration social de l'élève.

Bibliographie

BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficulté d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, pp.89-100.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses Universitaires de France.

BOCCHI P. (2008), *Le fonctionnement didactique de l'entrée dans l'écrit. Contribution à l'élaboration d'une théorie des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

BOCCHI P. (à paraître), « Pratiques d'enseignement/apprentissage de la lecture : caractérisation de l'action de l'enseignant », *Education & Didactique*.

BOURDIEU P. (1993), *La misère du monde*, Paris, Le Seuil.

BRUNER J. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir lire*, Paris, Presses Universitaires de France.

CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. rev. et aug.), Grenoble, La Pensée Sauvage.

FELE G. & PAOLETTI I. (2003), *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino.

PASTRE P. (1992), « Requalification des ouvriers spécialisés », *Education permanente*, n°111, pp.33-54.

PASTRE P. (1997), « Didactique professionnelle et développement », *Psychologie française*, n°42-1, pp.89-100.

PIAGET J. (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, Presses Universitaires de France.

PIAGET J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*, Paris, Presses Universitaires de France.

SAADA-ROBERT M., AUVERGNE M., BALSLEV K., CLARET-GIRARD V., MARZURCZAK K. & VEUTHEY C. (2003), « Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n°100.

SCHUBAUER-LEONI M.L. (1997), « Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et

quelles constructions conceptuelles ? » *Skholê, Cahier de la recherche e du développement*, n°7, pp.103-134.

SCHNEUWLY B. (1998), « Genres et types de discours : considérations ontogénétique et psychogénétiques », *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel*, Y. Reuter (dir.), Bern, Peter Lang, pp.155-175.

SCHNEUWLY B. (2000), « Les outils de l'enseignant. Un essai didactique », *Repère*, n°22, pp.19-38.

SENSEVY G. (1998), *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

SENSEVY G. & MERCIER A. (2007) (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VERGNAUD G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol.10, 2/3, pp.134-169.

VERGNAUD G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, J.M. Barbier (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, pp.275-292.

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

VYGOSTY L.S. (1934/1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.