



HAL
open science

Agir enseignant au service de la régulation du climat de classe : une approche par les interactions

Rémi Poymiro

► **To cite this version:**

Rémi Poymiro. Agir enseignant au service de la régulation du climat de classe : une approche par les interactions. Education. Université de Bordeaux, 2024. Français. NNT : 2024BORD0118 . tel-04706453

HAL Id: tel-04706453

<https://theses.hal.science/tel-04706453v1>

Submitted on 23 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Par Rémi POYMIRO

Titre

**Agir enseignant au service de la régulation du climat de classe : une
approche par les interactions**

Tome I

Sous la direction de : Magdalena Kohout-Diaz

Co-directeur : Jean Vannereau

Soutenue publiquement le 03/07/24

Membres du jury :

LAFFITTE Pierre Johan Professeur des Universités, Paris 8, Président

KATTAR Antoine Professeur des Universités, Amiens, rapporteur

MORANDI Franc Professeur émérite des Universités, Bordeaux, rapporteur

GUIGNARD Marc Maître de conférences Université Lyon 2

KOHOUT-DIAZ Magdalena Professeure des Universités Bordeaux Directrice de thèse

VANNEREAU Jean Maître de conférences Université de Bordeaux Co-directeur de thèse

Titre : Agir enseignant au service de la régulation du climat de classe : une approche par les interactions

Résumé : Dans un contexte, rendu inquiétant par une crise du système scolaire, qui semble être plus largement celle de la société française, les enseignants, sur le terrain, cherchent des solutions pour remédier à diverses formes d'échecs dans la relation pédagogique. La formation initiale, le compagnonnage de l'année de titularisation et la formation continue peinent à éclairer les praticiens sur ce questionnement pourtant central. Nous situons notre recherche dans une démarche qui viserait à repenser, renouveler, compléter, la formation et l'accompagnement des enseignants en termes de régulation du climat de classe.

Nous étudions le « système-classe » en utilisant le paradigme de la complexité. Les phénomènes observés sont considérés comme rétroactifs, c'est-à-dire bouclés les uns aux autres, ce qui élimine toute approche causale. Pour comprendre les phénomènes dans leur globalité, nous faisons appel à la théorie du champ. L'utilisation de la notion de climat de classe permet d'exprimer une atmosphère spécifique propre au système observé. C'est la prise en compte des caractéristiques du réseau d'interaction qui permet de qualifier ce climat. Les interactions entre les individus au sein de « l'environnement-classe » constituent ce que nous appelons le climat de classe. Notre démarche centrée sur les interactions favorise la collaboration de deux disciplines au service d'une meilleure compréhension de la relation pédagogique : sciences de l'éducation et psychosociologie. Notre cadre théorique puise donc à la fois dans les concepts tirés de la sphère de l'agir enseignant (Bucheton, Robbes, Connac), de l'approche systémique (Watzlawick, Elkaïm) et dans ceux de la dynamique de groupe (Lewin, Redl). À partir de ces différents apports théoriques, nous cherchons à comprendre comment consciemment ou inconsciemment l'enseignant régule les interactions au sein du groupe dans la classe. Quelles approches des processus d'interaction il met en œuvre ? Sur quelle analyse cette approche s'appuie-t-elle ?

Cette recherche heuristique est basée sur une observation de terrain. Nous avons suivi des membres des équipes pédagogiques de 4 classes de collège durant 3 années scolaires. Des enregistrements vidéo de séances en classe ont débouché sur 22 entretiens d'autoconfrontation analytique. À l'issue d'un travail d'analyse de contenu nous rendons compte de l'émergence d'axes de compréhension de la régulation du climat de classe par les enseignants. (i) Il existe des gestes identifiés par les praticiens comme visant la régulation des interactions entre l'enseignant et les élèves et les élèves entre eux. Le placement et les déplacements des enseignants y jouent un rôle central, ce qui semble renforcer l'importance de la géographie de la salle de classe. (ii) Le rôle qu'occupent certains élèves dans le groupe exerce une influence sur la régulation par les enseignants des interactions. (iii) Les scénarios pédagogiques pré pensés, souvent issus des pédagogies dites traditionnelles, ont tendance à favoriser la limitation des interactions entre les élèves au profit d'une conception behavioriste de l'apprentissage.

Mots clés : climat de classe- interactions- régulation pédagogique- gestes professionnels.

Title: Teachers actions with the view to adjusting the classroom climate: an interactionist approach

Abstract: In the context of the crisis in the French education system which more broadly reflects societal issues, teachers on the ground are looking for solutions to remedy various forms of failure in the pedagogical approach to teaching. The methods used for initial teacher training, the mentoring during the induction year and the Continuing Professional Development are currently insufficient to enlighten practitioners in this question which is fundamental. The aim of our research is to rethink, renew and complete the training and mentoring of teachers with a view to improve the ‘classroom climate’.

We consider the “classroom ecosystem” by placing it under the theory of complexity. The observed phenomena are considered retroactive, which means they are linked to each other and which prevents the use of any causal approach. To understand the phenomena as a whole we use Field Theory. Using the notion of ‘classroom climate’, makes it possible to define a specific atmosphere to the system observed. Taking into account the characteristics of the interaction within the ‘classroom environment’ enables to qualify this climate. The transactions between individuals within the ‘classroom environment’ defines what we call the ‘classroom climate’. Our approach, which is focused on interactions, promotes the collaboration of two disciplines with the objective of gaining a better understanding of the educational relationship: educational sciences and psychosociology. Our theoretical framework therefore draws on concepts developed in “The Teacher’s Role” (Bucheton, Robbes, Connac), “The systemic Approach” (Watzlawick, Elkaim) and in “The Group’s Dynamic” (Lewin, Redl). Based on these different theoretical contributions, we seek to understand how (consciously or unconsciously) the teacher manages interactions within the group. What interaction process approaches are implemented? What analysis is this approach based on?

This heuristic research is drawn from field observation. We followed members from the teaching team of four middle school classes for the period of three school years. Video recordings of classroom sessions resulted in twenty-two analytical self-confrontation interviews. Once the analysis of the content was completed, it was noted that the teachers had understood certain areas of the regulation of the classroom climate. (i) The practitioners identified different gestures which aim to regulate/manage the interactions between students and teachers and amongst the students themselves. The way the teachers move around the classroom and the position in which they stand play a central role and this seems to reinforce the importance of the layout of the classroom. (ii) The role that certain students play in the group has an influence on the manner in which the teachers manage interactions. (iii) The pre-designed pedagogical scenarios, often from so-called traditional pedagogies, tend to encourage limited interactions between students and promotes a behaviourist learning theory.

Keywords: class climate - interactions - educational regulation - professional gestures.

Unité de recherche : EA 7437-Laboratoire Cultures, Éducation, Société, 3
Ter place de la Victoire 33076 Bordeaux Cédex

*À mon père qui est toujours là mais qui n'est plus ici.
À ma mère qui l'accompagne ici et là.*

À mes 3 garçons qui ne m'ont connu qu'étudiant.

REMERCIEMENTS

Je souhaite témoigner ma gratitude à ceux et celles qui m'ont accompagné, de diverses manières, dans la réalisation du travail de recherche que je présente ici.

Mes remerciements vont tout d'abord à Magdalena Kohout-Diaz et Jean Vannereau. Montrant la direction, ils ont aussi suivi avec patience mon cheminement. En m'offrant leur confiance pour ce projet, il y a quelques années, ils m'ont ouvert une voie vers le doctorat et m'ont guidé dans la découverte de la recherche universitaire. Leurs accompagnements concertés ont largement contribué à la finalisation de ce travail.

Je remercie les éminents membres du jury ayant accepté de lire et d'évaluer ce travail et les membres de mon laboratoire, le LACES EA 7437, pour leurs encouragements réguliers, en particulier Martine Derivry pour sa participation aux comités de suivi.

Je remercie tous les proches et amis qui m'ont aidé à avancer, Claude Dirick, pour la sagacité de ses relectures et ses encouragements, Lisa, ma fille, et Charles Cridelauze, pour m'avoir aidé à différents moments de la réalisation et de la conception.

Je remercie Jean-Claude Sallaberry pour sa participation aux comités de suivi et pour nos échanges informels qui ont fait mûrir ma réflexion.

Je remercie les 21 enseignants qui m'ont accueilli dans leurs classes et parfois chez eux et qui ont donné la force de leurs témoignages à cette recherche.

Enfin, et surtout, je remercie Hélène, mon épouse, pour m'avoir accompagné et supporté dans cette aventure.

Il nous faudra décidément, un jour, abandonner cette appellation, si négative, de désordre, qui suppose que nous ne pensons que par référence à un ordre. L'état turbulent mélange ou associe l'un et le multiple, la réunion systématique et la distribution. Le système y apparaît dans la distribution, et il y disparaît, la distribution y apparaît dans le système et elle y disparaît.

Michel Serres, *Genèse* (1982, p.178)

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	7
SOMMAIRE	9
INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
Le feu	14
L'air	16
Objet et contexte de notre recherche.....	19
La structure de la thèse	25
PREMIÈRE PARTIE : DE LA COMPLEXITÉ DU CLIMAT DE CLASSE VERS SES MODES DE RÉGULATION	28
CHAPITRE 1- Complexité, la dialectique de l'ordre et du désordre	32
1.1 Ordonner pour cacher le désordre.....	33
1.2 Le compliqué et le complexe.....	36
1.3 Le statut des erreurs.....	38
1.4 Principes de la complexité.....	41
1.5 Les acquis du chapitre 1 : le choix d'une pensée qui se surveille elle-même	44
CHAPITRE 2- Approche systémique, un premier cadre théorique pour observer les interactions dans la classe	45
2.1 La théorie des systèmes en contexte éducatif	46
2.2 L'environnement du « système-classe », approche par le climat scolaire	51
2.3 Un système dans le système : le climat de classe	61
2.4 Les acquis du chapitre 2 : vers une définition du climat de classe.....	77
CHAPITRE 3- Approche interactionniste en contexte pédagogique, un deuxième cadre théorique	80
3.1. Une approche interactionniste en sciences de l'éducation ?	81
3.2 Une approche pragmatique de l'interaction en contexte pédagogique.....	100

3.3 Les « Interactions psychosociales » dans la classe	124
3.4 Les acquis du chapitre 3 : « système-classe » et « groupe dans la classe » ne font qu'un	141
CHAPITRE 4- Modes de régulation en contexte pédagogique	143
4.1 Principes de régulation en contexte pédagogique.....	145
4.2 Modèles et méthodes en pédagogie : quelles formes d'interactions ?.....	148
4.3 La régulation des apprentissages	167
4.4 Régulation au service des apprentissages : trois modèles.....	169
4.5 Les acquis du chapitre 4 : vers un mode de compréhension des gestes de régulation	185
SYNTHÈSE DE LA PREMIÈRE PARTIE	187
Hypothèses de la complexité en contexte éducatif	188
Le « système-classe » et le climat de classe	189
Les interactions dans la classe	190
Les régulations dans la classe	191
L'enseignant régulateur.....	192
Quels regards les enseignants portent-ils sur la régulation du climat de classe ?.....	195
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE.....	197
CHAPITRE 5- Présentation du terrain de la recherche	199
5.1 Les trois établissements	201
5.2 Les quatre classes	207
5.3 Les vingt-et-uns enseignants	210
CHAPITRE 6- Méthodologie de collecte des données	213
6.1 Position épistémologique de recherche: le chercheur et son objet, étude proxémique et construction progressive d'une méthode	214
6.2 Présentation générale de la méthodologie et fondements théoriques.....	218

6.3 Présentation des entretiens: fondements théoriques et mise en œuvre.....	233
CHAPITRE 7- Méthodologie d'analyse	254
7.1 Le praticien chercheur et les praticiens introspectifs cherchent ensemble	256
7.2 Une préanalyse qui nécessite des choix dans les « matériaux ».....	258
7.3. Une préanalyse qui permet la formulation de 3 hypothèses exploratoires	261
7.4 Une méthode au service de l'analyse de la parole des enseignants sur les interactions	264
TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET DISCUSSIONS	267
Chapitre 8- Que regardent les praticiens introspectifs ?	270
8.1 Les environnements du « système-classe »	272
8.2 Les enseignants du « système-classe »	277
8.3 Les élèves du « système-classe ».....	282
8.4 Les interactions langagières	287
8.5 Les acquis du chapitre 8 : une première forme de résultats.....	292
Chapitre 9- Que disent les praticiens introspectifs ? Les trois dimensions du climat de classe	296
9.1 Dimension I : L'enseignant est en interaction	297
9.2 Dimension II : Les élèves sont en interaction	326
9.3 Dimension III : Enseignants et élèves entrent en relation.....	342
9.4 Les acquis du chapitre 9 : Une représentation dynamique des 3 dimensions du climat de classe.....	349
Chapitre 10- Discussion	352
10.1 Les gestes de régulation des interactions sont conscientisés	354
10.2 L'illusion du contrôle est un frein aux interactions	358
10.3 Les élèves exercent une influence sur la régulation des interactions.....	363
10.4 Les acquis du chapitre 10 : les interactions sont nécessaires mais empêchées, quelle(s) place(s) pour les élèves dans la régulation ?.....	370

Chapitre 11- Marion et Gabin, Michelle et sa salle, Célian et Salomé	372
11.1 Marion et Gabin : l'élève anémique n'existe pas.....	374
Marion et Gabin dans le « système classe » de la 3 ^{ième} C.....	376
11.2 La « maison classe », vers une « topophilie » des espaces pour apprendre.	379
La classe hybride de Michelle	387
11.3 Célian et Salomé : toujours plus du même scénario pédagogique ?	389
Célian et Salomé dans le « système classe » de la 3 ^{ième} 1	390
11.4 Les acquis du chapitre 11 : la dialectique de l'ordre et du désordre dans la classe ..	392
CONCLUSION GÉNÉRALE	395
BIBLIOGRAPHIE	402
ANNEXES	427
ANNEXE 1 : extrait de tableau de mise en catégories des entretiens (extrait).....	428
ANNEXE 2 : exemple de classement thématique pour l'analyse (extrait)	429
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	430
TABLE DES PHOTOS	431
TABLE DES TABLEAUX.....	432
INDEX DES NOMS PROPRES	433

INTRODUCTION GÉNÉRALE

À l'issue de ces années de recherche pour l'obtention du doctorat en sciences de l'éducation, nous faisons un pas de côté. Comprendre notre démarche, nous l'expliquer et l'expliquer dans une perspective surplombante sera donc le point de départ de ce travail qui a commencé il y a 7 ans à l'occasion d'une formation interne à l'Éducation nationale. Comme le Prélude, devenu une forme musicale à l'ère baroque - et qui trouve son origine dans la nécessité pour le musicien d'accorder son instrument avant le jeu - ces premières lignes ont pour objectif de placer notre démarche de recherche dans le « déjà-là » du chercheur.

À travers l'évocation de deux ouvrages de Gaston Bachelard, *La psychanalyse du feu* (1938b) et *L'air et les songes* (1943), nous souhaitons évoquer des pistes de compréhension de notre démarche qui nous semblent essentielles. C'est, en quelque sorte, en connaissant mieux celui qui regarde que l'on peut comprendre ce qu'il regarde. Nous montrerons, dans cette première partie d'introduction, comment l'influence de l'investissement paternel dans son métier d'enseignant, ainsi que notre formation initiale de musicien et nos fonctions d'enseignant en éducation musicale nous ont amenés, pour diverses raisons, à effectuer le travail de recherche que nous présentons dans cette thèse.

Le feu

Nous mesurons aujourd'hui combien le choix de notre objet d'étude, la régulation du climat de classe, que nous pensions technique, encadré par une démarche de compréhension de « l'agir professionnel enseignant » est, en réalité, intimement lié à notre histoire personnelle. C'est en découvrant *La psychanalyse du feu*, lecture qui représente un tournant dans notre parcours de recherche, que nous avons commencé à réaliser sa portée intime.

Après avoir construit une connaissance scientifique universitaire sur le feu, Gaston Bachelard regarde son objet d'étude et y redécouvre la présence de son père tisonnant le foyer de la cheminée familiale. Il prend conscience qu'il lui a fallu attendre d'être un homme, avoir 18 ans, et de vivre seul pour oser allumer à son tour un feu. Il nous montre ainsi « *la lumière réciproque qui va sans cesse des connaissances objectives et sociales aux connaissances subjectives et personnelles* » (1938b, p.139).

La genèse du travail que nous présentons dans cette thèse s'inscrit dans ce double éclairage réciproque. Gaston Bachelard montre, grâce à la *Psychanalyse de la connaissance*

objective (1938a)¹, qu'il n'y a pas de connaissance objective. Il nous invite à connaître nos obstacles épistémologiques pour les dépasser.

Dans *La psychanalyse du feu*, G. Bachelard nous parle du feu, objet d'étude des sciences de la physique avec lequel il entretient une relation subjective. Le feu est un élément qui l'a accompagné toute sa vie. Il s'y est intéressé sous de multiples perspectives à commencer par le point de vue épistémologique. Dans sa thèse secondaire², il questionne déjà les théories de la chaleur. Il recense les évolutions de la recherche qui contribuent à rendre compte du phénomène naturel de manière appropriée. Plus tardivement, ou de manière progressive, il adopte une autre approche de la question du feu : l'approche d'épistémologue qui s'intéresse au feu comme élément chimique rencontre le récit intime. Bachelard explore ses souvenirs, tel que celui de son père venant allumer le feu dans sa chambre lorsqu'il était malade. *La psychanalyse du feu*, premier ouvrage où l'auteur dit « je », où il se démarque d'une démarche objectivante, opère une forme de synthèse entre une méthodologie scientifique éprouvée et une forme de rêverie qui laisse libre cours aux associations d'idées, à une forme de subjectivité assumée. Bachelard épistémologue ou poète ? Peu importe. Les deux regards sont certainement complémentaires. « *Notre connaissance intime du feu est notre connaissance de poète et de technicien en même temps* » (Bontems, 2010, p.61).

Notre père, instituteur, Professeur d'Enseignement général de Collège, professeur certifié en histoire et géographie, puis personnel de direction, était passionné par son travail. Les récits de ses exploits d'enseignant, de ses « faits d'armes » en matière d'autorité, de ses extraordinaires voyages scolaires, ou de ses « trouvailles pédagogiques », alimentaient régulièrement les discussions familiales. Ses collègues étaient invités à notre table et parfois même étaient hébergés chez nous pour des périodes plus ou moins longues. Nous étions présents, en famille, aux fêtes de fin d'année de son collège et autres spectacles de théâtre ou concerts de la chorale. Ces expériences, tout au moins les récits qu'il en faisait, ont contribué à façonner dans notre esprit un ensemble de représentations du métier de professeur. Nous avons ainsi choisi le métier d'enseignant pour rejoindre la « grande famille de l'Éducation nationale » et embrasser la vocation paternelle, pour la perpétuer. « *On ne peut étudier que ce que l'on a d'abord rêvé* » (Bachelard, *ibid.*, p. 44).

¹ Le titre complet est : *La formation de l'esprit scientifique, contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. (1938)

² Bachelard, G. (1973). *Étude sur l'évolution d'un problème de physique, la propagation thermique dans les solides*. Paris : Vrin.

Gaston Bachelard, au moment où il écrit ce souvenir de son père allumant le feu, semble conserver une admiration sans bornes pour la technique paternelle et continuera à se chauffer au bois jusqu'à son dernier souffle. Il n'en n'est pas de même nous concernant. Il ne nous a fallu que quelques mois, quelques semaines peut-être, pour réaliser que nos représentations du métier d'enseignant, largement fantasmées, étaient insuffisamment adaptées pour répondre aux difficultés que nous rencontrions quotidiennement. Construites à partir des récits paternels - souvent d'aucune aide face aux nombreux obstacles - elles n'ont pas, si l'on peut dire, résisté à « l'épreuve du feu » dont parle Rouve Llorca (2013) à propos de l'entrée dans le métier d'enseignant.

Il a donc fallu, la première stupeur évacuée, « *désobéir adroitement* » et construire une connaissance personnelle du métier de professeur. « *L'enfant veut faire comme son père loin de son père et de même qu'un petit Prométhée il dérobe des allumettes* » (Bachelard, Ibid. p.25). Le complexe de Prométhée, volonté de « *savoir autant que nos pères et plus que nos pères* » selon Bachelard, semble parfaitement adapté à la situation. Comme la science progresse en transformant ses normes, le scientifique, pour faire progresser la science, doit désobéir à ses maîtres. Avec le temps, les écarts entre l'exemple paternel et notre pratique de terrain se sont creusés. Ce travail de thèse est certainement le fruit d'une recherche de compréhension de cette mise à distance. Le modèle professionnel paternel s'est parfois transformé en obstacles épistémologiques qu'il a fallu identifier et déconstruire. Il fut pour cela nécessaire de faire appel à des travaux universitaires dans divers domaines, sciences de l'éducation, psychologie, psychanalyse, philosophie, sans prétention de les dépasser, mais dans une démarche heuristique qui offre la possibilité d'éclairer la « connaissance pragmatique » par la connaissance scientifique.

L'air

Nous empruntons un autre chemin pour introduire cette thèse. Ce chemin est celui de notre formation initiale de musicien, puis d'enseignant d'éducation musicale. Il y a un lien entre nos recherches sur les interactions psychosociales en contexte pédagogique et nos pratiques de musicien et de professeur d'éducation musicale.

Jouer une partition avec d'autres musiciens, interpréter un standard de jazz et improviser au sein d'une petite formation, ou faire jouer des musiciens ensemble en tant que chef de chœur ou d'orchestre participent d'une seule et même démarche. Il s'agit de se relier à

des êtres et de relier des êtres. Faire classe en accompagnant les élèves dans la construction des savoirs participe, nous semble-t-il, du même phénomène.

Mais comment rendre compte des interactions, qui sont des vibrations invisibles ? Nous avons longtemps pensé que la pratique collective de la musique était une métaphore des interactions sociales. Il n'en n'est rien : elle en est un révélateur parmi d'autres. Les sons sont une manifestation sensible, ils rendent visibles, ou plutôt audibles, les échanges de vibrations entre les personnes du groupe. L'air matérialise les éléments invisibles, la musique matérialise en quelque sorte les forces internes au groupe au sein d'une totalité dynamique.

Gaston Bachelard dans *L'air et les songes* (1943) nous aide à comprendre ce phénomène vibratoire. L'imagination et l'air sont pour lui synonymes. Mais alors, qu'appelle-t-il l'air ? Comment le décrire ?

Il nous propose des images pour y parvenir : « *l'alouette est entourée d'air, ce qui est beau ce n'est pas l'oiseau, c'est le vol, ce qui est beau en fait c'est l'énergie : la musique permet de matérialiser cette énergie* » (Lassus, France Culture³). L'énergie, c'est ce qui mobilise les êtres humains et c'est là que réside la beauté. Cette énergie se matérialise par la musique. On comprend mieux ici notre intérêt pour les interactions lorsqu'on les considère comme des échanges plus ou moins intenses d'énergie⁴. Nous cherchons dans la salle de classe, théâtre d'interactions multiples et innombrables, à retrouver cette matérialisation de l'énergie que dégagent les êtres humains en coprésence. On peut sortir grandi ou blessé de ces échanges (Sallaberry, 2018), en contexte pédagogique, il s'agira donc pour l'enseignant de chercher, lorsque la situation le nécessite, à réguler les interactions au profit de chacun.

Gaston Bachelard n'était probablement pas musicien, mais son approche des mots et de la poésie l'était : « *Reconnaissant chez Bachelard les qualités d'un musicien qui sait entendre entre les mots et les sons, la vie des silences et des timbres, nous faisons ici l'hypothèse que son écriture ne passe pas tant par le langage que par la musique et le silence qui la constituent.* » (Lassus, 2010, p.14).

³ Van Reeth, A. (prod.), France culture, mardi 8 septembre 2015, Série : L'air : épisode • 2/4 du podcast La vie rêvée de Gaston Bachelard. Invitée : Marie-Pierre Lassus Musicologue, directrice d'un master Arts et responsabilités sociales à l'Université de Lille
<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-chemins-de-la-philosophie/l-air-1480815>

⁴ Nous verrons dans le chapitre 2 sur la théorie des systèmes qu'il faut pour être précis ajouter à l'énergie l'information pour expliquer les interactions dans un système.

« L'imagination sans images » dont il nous parle, c'est le mouvement imaginé des musiciens. Si Bachelard est un musicien des mots, la musique, comme la poésie, est un art bachelardien. Dans *L'air et les songes*, il cherche à comprendre le mouvement imaginé. Vivre le mouvement en imagination nous rapproche de l'activité du musicien. Celle du compositeur qui, devant la partition blanche, entend la musique avant de l'écrire. Celle de l'improvisateur qui laisse, dans un acte de composition de l'instant, venir ou revenir les phrases musicales. Celle, enfin, du concertiste, dont les mouvements corporels sont des gestes musicaux qui appartiennent, comme la danse, à une imagination dynamique. Il nous semble que le travail de l'enseignant participe de cette imagination dynamique. Yves Clot (2000) évoque le style professionnel comme le résultat d'ajustements permanents au sein du genre, à partir de l'identité subjective, de l'histoire personnelle du professionnel en action. Philippe Perrenoud (1997) parle lui d'improvisation qui caractérise les métiers complexes. L'enseignant, comme le musicien, fait appel à cette imagination dynamique, à cette imagination sans images, lorsqu'il cherche à réguler des phénomènes engendrés par l'imprévisibilité des êtres humains que sont les élèves.

La question de la verticalité de l'être humain est, elle aussi, intimement liée à la corporalité du musicien qui doit, malgré son instrument qui le désaxe bien souvent, retrouver une centration et donc une verticalité. Être vertical, c'est être, comme un arbre, ancré dans le sol, point de départ de l'extension vers le ciel. L'axe vertical offre le chemin de ce que Bachelard appelle « *les psychologies de l'air ascensionnelles et respiratoires.* » En se référant à Nietzsche, il appelle « *les corps à devenir danseurs et les esprits oiseaux* » (Bachelard, 1943). Penser en termes de verticalité, c'est monter et descendre, deux dimensions anthropologiques de l'être humain omniprésentes dans l'activité musicale. Monter et descendre, c'est battre la mesure pour matérialiser la continuité du temps pulsé. C'est aussi, et surtout, respirer, « *monter et descendre en soi-même* ». La respiration est musique, elle l'est pour les instrumentistes à vent qui doivent l'appivoiser, mais elle l'est pour tous les musiciens qui donnent sens aux notes juxtaposées en faisant vivre des phrases. Les silences sont respiration, les silences sont le rythme. On retrouve ici le lien avec la poésie, « *joie du souffle* », « *évident bonheur de respirer* » (Bachelard, *ibid.* p.89), qui inspire Bachelard au travers des œuvres des poètes Novalis et Shelley. Mais aussi au travers de son écriture, si particulière, qui transporte le lecteur dans une forme de rêverie grâce aux silences qui font la musique des mots.

Apprendre à bien respirer est un bienfait pour la santé physique et psychique. Par extension, rechercher la verticalité, c'est rechercher à être un homme meilleur. Être vertical, bien respirer, c'est se libérer, c'est symboliquement se référer à une éthique. Philippe Meirieu, puis Bruno Robbes et Eirik Prairat, évoquent cette nécessaire quête d'une verticalité de l'enseignant. Celui-ci s'autorisera à éduquer, il fera « *le choix d'éduquer* », afin d'accompagner « *l'émergence d'un sujet* » (Meirieu, 1991), qui sera à son tour « *auteur de lui-même* » (Robbes, 2017).

Cette thèse s'inscrit dans cette démarche de recherche de compréhension d'une éthique du métier d'enseignant. Notre projet initial de connaissance introspective s'est progressivement transformé en un projet au service de la construction de savoirs tournés vers la professionnalisation des enseignants. Nous l'avons élaboré en collaboration avec des enseignants, sur leurs terrains de pratiques. C'est ce parcours permanent de rapprochement et de mise à distance vis-à-vis de notre objet d'étude que nous avons cherché à décrire, en filigrane, dans le travail de thèse que nous présentons ci-après.

Objet et contexte de notre recherche

Dans une société du début du vingt-et-unième siècle modelée par les changements technologiques, idéologiques et politiques du siècle précédent, « *le monopole de l'école comme instance de légitimation des connaissances socialement utiles semble désormais sérieusement remis en question* » (Tardif & Lessard, 1999, p. 294). C'est dans ce contexte, rendu inquiétant par une crise du système scolaire, qui semble être plus largement celle de la société française, que les enseignants, sur le terrain, cherchent des solutions pour remédier à diverses formes d'échecs dans la relation pédagogique. Ce questionnement s'inscrit de fait dans le cadre de la formation initiale, mais aussi dans celui de la formation continue des enseignants. Il traverse véritablement les parcours professionnels.

Tout au long des multiples transformations de ses contextes institutionnels de formation - École Normale, IUFM, ESPE, INSPE - le métier d'enseignant de la fonction publique cherche sa voie vers la professionnalisation. Passer du «statut» de métier à celui de profession, c'est acquérir une reconnaissance sociale, acquérir une légitimité en quelque sorte. C'est aussi assurer la transmission de savoir-faire modélisés par la recherche universitaire. La formation commune à tous les futurs enseignants et fonctionnaires stagiaires, au sein du

Master MEEF⁵, aborde sous différents angles la question de la relation au sein de l'école : angle institutionnel et historique avec les « valeurs républicaines » et la connaissance des systèmes éducatifs, angle éthique avec les philosophies de l'éducation et l'éducation inclusive, angle physiologique et psychologique par l'intermédiaire du développement de l'enfant et de l'adolescent et des processus d'apprentissage, enfin, angles des questionnements pédagogiques et éducatifs transversaux qui abordent la question de la laïcité, de la coopération, de l'éducation aux médias ou artistique.

Ces différents étayages sont une base indispensable à la construction de l'agir professionnel enseignant. Dans le même temps, les sciences de l'éducation abordent, dans une démarche heuristique, la question de la pragmatisme des savoirs dans le domaine de l'enseignement. Il s'agit de découvrir, par l'observation, un « *savoir-agir-professionnel stratégique de l'enseignant* » (Joffray-Carré, 2014). Il est envisageable que seuls le temps, la pratique et l'expérience puissent permettre une meilleure régulation d'un climat dialogique propice aux apprentissages. « *Ce sont les concepts pragmatiques, et non les concepts scientifiques, qui permettent l'orientation de l'activité des sujets dans des situations de travail.* » (Billon et al., 2016, p.26). Le métier d'enseignant s'apprendrait donc en grande partie sur le terrain, au contact des élèves, il serait transmis essentiellement par « *l'expérience et le compagnonnage* », selon Samurçay et Rogalski (1992).

Pour autant, la DAFPEN⁶ de l'académie de Bordeaux a mis en place, depuis 2016, un parcours « Climat scolaire » au sein duquel la formation d'équipe « gestion des classes difficiles »⁷ est régulièrement sollicitée par les établissements du second degré de l'académie. Cette constatation semble être un indicateur du grand nombre d'enseignants, même très aguerris, qui s'interrogent sur les situations, les problèmes et les dilemmes professionnels qu'ils rencontrent dans ce domaine. Elle peut aussi faire état de l'incapacité ponctuelle ou constante que rencontrent certains enseignants à mettre en œuvre des solutions pour répondre aux difficultés dans la régulation du climat de classe.

Nous sommes enseignants dans le secondaire, depuis de nombreuses années, et le questionnement initial de cette thèse prend en partie sa source dans notre expérience de terrain. Ce que vingt-sept ans de travail et de vie au cœur d'établissements scolaires variés -

⁵ Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

⁶ Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation nationale : <https://www.ac-bordeaux.fr/dafpen-121660>

⁷ <https://blogacbdx.ac-bordeaux.fr/formations-climat-scolaire/gestion-des-classes-difficiles/>

collèges, lycées, écoles et diverses structures spécialisées- nous ont montré, c'est que ce n'est pas le contenu des cours, la didactique et sa mise en œuvre pédagogique, qui met les professeurs en difficulté, ce sont les élèves. Non pas l'élève car, pris séparément, à quelques exceptions près, ceux-ci sont généralement conciliants, mais le groupe d'élèves qui constitue la classe. Certes, les changements dans les programmes donnent du fil à retordre aux enseignants régulièrement, les corrections sont parfois l'objet des récriminations des professeurs des disciplines littéraires, les intempéries et la gestion des installations sportives peuvent mettre les professeurs d'EPS⁸ dans l'embarras, les rencontres avec les parents d'élèves sont parfois rugueuses, la relation avec l'administration et la vie scolaire parfois conflictuelle et les voyages scolaires peuvent surcharger de travail des professeurs de langues... Mais une seule difficulté⁹ se pose réellement en obstacle et peut parfois générer un sentiment d'échec, de découragement, de la souffrance, parfois, chez les enseignants : la passivité, le refus, poli ou affirmé, parfois revendiqué, de tous, ou d'une partie des élèves, d'entrer dans la démarche proposée par l'enseignant.

Nous voulons ici parler des nombreux conflits qui émaillent une année scolaire et qui laissent toujours des traces chez les professeurs comme chez les élèves. Philippe Meirieu tente de nous rassurer : « *Il est inévitable et salutaire que quelqu'un résiste à celui qui veut le " fabriquer " . Il est inéluctable que l'obstination de l'éducateur à soumettre la personne à son pouvoir suscite des phénomènes de refus qui ne peuvent entraîner que l'exclusion ou l'affrontement* » (1996). Mais l'inévitable et l'inéluctable génèrent des heurts dont ni les enseignants ni les élèves ne sortent forcément grandis, d'autant que la fin de la citation affirme à juste titre qu'éduquer c'est refuser d'entrer dans cette logique d'affrontement. Même les manifestations positives dont la salle des professeurs se fait l'écho sont le plus souvent liées à des relations apaisées au sein la classe, ou durant les sorties extérieures à l'établissement.

Les récentes études sur le métier d'enseignant et plus précisément sur une crise de la profession (Garcia, 2023 ; Dupriez et al., 2023 ; Guillet-Descas, Lentillon-Kaestner, 2019 ; Benhenda, 2012 ; Fotinos, 2011) font état de conditions d'enseignement jugées pénibles. Elles sont reliées à des difficultés « *à conduire la classe sur le plan pédagogique* », à « *installer une autorité magistrale* » (Dupriez, Périsset, Tardif, 2023, p. 171). On relève des difficultés suite

⁸ Éducation Physique et Sportive.

⁹ Cette difficulté n'est pas « séparable » des différents obstacles, ou artificiellement, puisque le climat de classe, sa dynamique sont les révélateurs de toutes les dimensions socio-organisationnelles qui traversent le groupe.

à « *des conditions d'exercice (classes nombreuses avec des élèves en situation de handicap perturbateurs, tâche bureaucratique de suivi des élèves) [...] ou encore le poids de la discipline par rapport au travail de transmission des savoirs* » (Garcia, 2023, p. 37).

Des études sur la violence¹⁰ et les incivilités en primaire et dans le secondaire (Debardieux, 2006 ; Blaya, 2006 ; Coslin, 2006 ; Vienne, 2009 ; Robbes & Bride, 2011 ; Saint Martin, 2012) montrent que les enseignants sont exposés très régulièrement à un nombre important de comportements qui les perturbent. En voici quelques exemples tirés des recherches de Pierre G. Coslin (2006) et reconnus par les élèves : « *Exprimer son ennui par des bâillements et des soupirs ou ne pas tenir compte des réprimandes* » ; « *Faire des grimaces à d'autres élèves ou émettre des critiques sur le déroulement du cours* » ; « *Communiquer par gestes à travers la classe ou faire des devoirs ou un autre travail au lieu de suivre* » ; « *Ne pas suivre, ne pas regarder le professeur quand il s'adresse à la classe et regarder la fenêtre, la porte ou « ailleurs »*. *Insulter un élève, se déplacer sans autorisation, ou intervenir sans être sollicité par le professeur.* » (p.9-10).

La pragmatismation du savoir de l'enseignant serait donc ici en échec face aux difficultés liées aux interactions au sein de la classe. La maîtrise de l'ajustement des gestes professionnels (Bucheton, 2019), l'adolescence (Huerre, 1997, Kattar, 2020) « *pas sage ou passage* »¹¹, la question de la motivation (Bandura, 1977), celle de l'attention (Houdé, & Borst, 2018), la question de l'autorité dans la classe (Robbes, 2016), les pédagogies actives et coopératives (Connac, 2018), la question de l'éducation inclusive (Kohout-Diaz, 2018), celle d'une éthique professionnelle (Prairat, 2013) sont convoquées séparément, ou de manière systémique, pour répondre à la préoccupation de la construction, par l'enseignant, d'une atmosphère propice aux apprentissages et à l'épanouissement des personnes. Cette liste non exhaustive rejoint bon nombre de points au programme de la formation initiale dans les contenus proposés par les INSPE. Ceux-ci sont parfois des découvertes pour les professeurs qui n'ont pas connu, au vingtième siècle, de formation initiale professionnalisante, ou qui n'en n'ont gardé aucun souvenir.

¹⁰ Nous entendons par violence : « *Force exercée par une personne ou un groupe de personnes pour soumettre, contraindre quelqu'un ou pour obtenir quelque chose* » elle peut se manifester par des « *Acte(s) d'agression commis volontairement à l'encontre d'autrui, sur son corps ou sur ses biens.* » CNRTL

¹¹ Nous empruntons cette formule utilisée lors d'une conférence sur l'adolescence en 2018 par Frédéric Wühl, pédopsychiatre et Anne Dominique Grosvernier, psychologue.

Mais au sein d'une relation saine ou malsaine, il faut au moins deux protagonistes. Les recherches en sciences de l'éducation documentent également largement les difficultés auxquelles font face les élèves en matière de relation.

Elles peuvent concerner des formes de violences que se font subir les élèves entre eux. Si ces violences ne relèvent pas toutes du harcèlement,¹² la description qu'en font Adeline Bouchet, Alix Garnier, et Olivier Vors (2018) permet, nous semble-t-il, d'en donner une description précise. Ces violences entre pairs s'inscrivent dans l'institution scolaire et peuvent être le reflet d'un malaise plus global de la société. L'école étant le théâtre de ces violences, l'institution en prend une part de responsabilité. Éric Debarbieux (2011) montre que les actes de violence sont nombreux à l'intérieur de la classe. Les victimes sont généralement des enfants plus fragiles, plus jeunes, plus doux, plus scolaires que leurs agresseurs (Dugas, Hébert, 2013). Ces violences se font sous le regard des autres élèves qui peuvent être des soutiens, des témoins passifs, ou des défenseurs.

Les violences subies par les élèves peuvent être des « *violences de l'enseignant vers l'enseigné* » (Debarbieux, 1990, p. 58). Celles-ci peuvent être physiques ou verbales, dans une logique « d'autorité autoritariste » (Robbes, 2017). Elles peuvent être pratiquées au moyen de punitions au sein d'une justice scolaire relative : « *la punition vengeresse signe l'impuissance du professeur pour l'élève autant que sa puissance régaliennne abusive* » (Debarbieux, *ibid.*, p. 61). L'évaluation, si elle cherche à classer les élèves, ou si elle est une sanction - du travail, de la compréhension ou du comportement – peut aussi être perçue comme une violence (Perrenoud, 1998a).

Les injustices qui accompagnent l'école peuvent être, elles aussi, considérées comme des violences faites aux élèves, les plus touchés étant les élèves soumis à la pauvreté¹³ (17% en 2013) et les non-initiés à la culture scolaire (36% en 2015) (Connac, 2017). Elles sont certainement à rapprocher des injustices plus globales qu'engendrent nos sociétés contemporaines, sans pour autant verser dans une dérive déterministe fustigée par Debarbieux

¹² Debarbieux propose, dans *Les violences en milieu scolaire : le désordre des choses*, une définition qui permet de poser la notion de répétitivité et de prévisibilité comme caractéristiques de ce concept (Debarbieux *et al.*, 1999). Nicole (2015) y ajoute les critères d'intentionnalité et de relation d'emprise (p.5).

¹³ Selon le dernier rapport de l'observatoire des inégalités "Rapport sur les inégalités en France", A. Brunner et L. Maurin, observatoire des inégalités : *Entre le CP et le CM2, environ 70 % des élèves en difficulté améliorent leurs résultats s'ils viennent d'un milieu très favorisé, tandis que cette proportion chute à 42 % pour les élèves issus d'un milieu social très défavorisé. Les enfants d'ouvriers ne représentent que 10 % des étudiants universitaires et 7 % des étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles. En revanche, les enfants de cadres sont trois fois plus nombreux à l'université.*

et Montoya (1998) et qu'ils appellent le « *handicap socio-violent* » à propos des établissements classés REP¹⁴.

Nous considérons que ces relations de conflit, ces manifestations de violence, sont des indicateurs, des symptômes, de dysfonctionnements au sein de l'école. Les émotions¹⁵ qu'elles entraînent se répondent au sein d'une logique de causalité circulaire qui met en difficulté l'ensemble du système éducatif. Ce constat est le point de départ de ce travail de recherche.

La formation initiale, dans sa logique universitaire d'enseignements juxtaposés (Meirieu, 2018) et le compagnonnage de l'année de titularisation, quand il est pensé comme tel, peinent à éclairer les praticiens sur ce questionnement pourtant central. La formation continue, instrument de pilotage des différentes réformes (Meirieu, *ibid.*), ou véritable outil de formation tout au long de la vie, cherche son chemin dans les méandres engendrés par la lutte entre la gestion comptable et la recherche de réponses adaptées aux besoins de formation. Dans ce contexte, comment repenser, renouveler, compléter, la formation et l'accompagnement des enseignants en termes de régulation de classe ?

Un nombre important de travaux s'attachent à l'étude et à la compréhension du climat scolaire, nous y reviendrons. Sans laisser ces travaux de côté, nous avons choisi de nous concentrer sur le niveau de la classe et donc, d'observer ce que l'on appelle parfois le climat de classe¹⁶. Il semble que la compréhension des mécanismes qui régissent les interactions au sein de la classe soit un levier incontournable lorsque l'on aborde cette notion. Lorsqu'elles s'intéressent à l'agir enseignant, les recherches en sciences de l'éducation se concentrent souvent sur un seul faisceau de conditions « pour » ou « à » analyser : activité de l'élève ou de l'enseignant, interactions langagières, rapport entre tâches et activités, objets d'apprentissage par exemple. « *La variété des focales, le grain d'analyse, le changement d'échelle rendent alors visibles certains objets tout en en masquant simultanément d'autres* » (Ria & Rayou, 2008, p. 1) et les différents axes de recherches ont tendance à s'ignorer les uns les autres. Pour cela, une approche qui favoriserait la collaboration de plusieurs champs au service d'une

¹⁴ Réseau Éducation Prioritaire.

¹⁵ La notion même d'émotion est régulièrement étudiée au sein des sciences de l'éducation. Elle s'intéresse aux émotions des élèves et à celles de leurs enseignants dans le contexte éducatif. De nombreuses études montrent qu'elles sont reliées et qu'elles ont une influence sur les apprentissages. (Haag et Martin, 2023).

¹⁶ On trouve l'expression régulièrement dans la littérature, scientifique ou non, sans qu'elle soit clairement définie. Une page lui est consacrée sur le site « Canopé », réseau de formation des enseignants : <https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/climat-de-classe-comment-agir-ensemble-pour-repondre-aux-besoins-de-tous-les-eleves.html>

meilleure compréhension de la relation pédagogique nous semble particulièrement adaptée. Il s'agit d'explorer une nouvelle forme de mise en complémentarité pour mieux comprendre ce qui est au fondement de l'agir enseignant, mais infiniment complexe, la relation entre les acteurs de la scène pédagogique.

La structure de la thèse

Dans une première grande partie, nous « outillons » notre travail de recherche d'un cadre théorique. « *Le cadre est l'instance normative qui détermine ce à quoi il convient de donner statut de donnée, de condition ou de solution* » (Fabre, 2017, p.38). Nous mettons « à plat » un système dynamique composé de plusieurs strates. Notre recherche s'inscrit dans le paradigme de la complexité que nous présentons dans le premier chapitre. Nous montrons, à l'intérieur de ce premier cadre, comment il est possible d'appréhender la classe comme un système au milieu d'autres systèmes, c'est l'objet du deuxième chapitre. Cette approche nous permet de définir le climat de classe au travers des interactions entre ses membres. Il nous faut alors nous entendre sur une définition de la notion d'interaction. Nous proposons, dans le chapitre 3, une approche interactionniste en contexte pédagogique. De la notion de « système classe » découle logiquement celle de régulation de ce système.

Nous présentons, dans le chapitre 4, les diverses conceptions de la régulation appliquées au climat de classe. Cette première grande partie nous permet d'appuyer notre recherche sur « l'hypothèse de la complexité » en contexte pédagogique, de définir la notion de climat de classe et de montrer l'importance de sa régulation par l'enseignant au sein du « système classe ».

La deuxième partie est consacrée à la présentation de notre méthodologie. Dans le chapitre 5, nous présentons notre terrain de collecte de données, les établissements, les classes et les équipes d'enseignants qui nous ont accueillis.

Dans le chapitre 6, après avoir précisé notre positionnement épistémologique, nous cherchons à questionner notre rapport à notre objet d'étude et au terrain de recueil de notre corpus. Il s'agit de rendre explicite l'articulation entre la relation que nous entretenons avec notre sujet, la conception de la réalité que nous mettons en œuvre et notre méthodologie.

Nous présentons, dans un deuxième temps, notre méthodologie qualitative de recueil des données. Nous avons cherché à ce qu'elle offre la possibilité d'être sur le terrain, en

situation d'observation, et qu'elle nous permette, dans le même temps, de trouver la distance nécessaire à l'observation, puis à l'interprétation. Les fondements théoriques de l'entretien d'autoconfrontation non directif que nous avons mis en œuvre sont ensuite présentés.

Dans le chapitre 7, nous montrons comment notre recherche, qui est coconstruite entre le chercheur et les sujets, a vu progressivement l'émergence de nouvelles « identités » : les enseignants qui ont participé à notre étude sont devenus des « praticiens introspectifs » et nous sommes devenus un « praticien chercheur ». Cette distinction marque la dissociation du chercheur d'avec les enseignants, objets de sa recherche. Dans ce contexte, nous montrons comment la préanalyse des matériaux recueillis et le tri nécessaire des éléments à retenir dans le corpus ont permis l'émergence d'hypothèses de recherche. Nous précisons, par la suite, notre méthodologie d'analyse des données langagières qui s'intéresse à la parole des enseignants sur les interactions dans le « système-classe ».

La troisième et dernière partie est consacrée à la présentation des résultats et à leur discussion.

Dans le chapitre 8, nous exposons le contenu des entretiens par l'intermédiaire d'un « premier tri ». Il s'agit d'une « prise de contact » avec les données que la non-directivité des entretiens place dans le champ de l'imprévisible. Nous y présentons une première démarche d'investigation et d'organisation basée sur les objets sur lesquels se sont portés les regards des enseignants : environnements du système, membres du système et communication au sein du système. Forts de cette première réorganisation du corpus, nous effectuons une analyse de contenu descriptive détaillée qui permet l'émergence d'un modèle de compréhension du climat de classe. C'est l'objet du chapitre 9, qui présente notre analyse. Celle-ci détaille la façon dont les praticiens se sont décrits en interaction, comment ils ont décrit les élèves en interaction et comment ils ont évoqué les relations au sein du « système-classe ». Cet ensemble constitue le climat de classe.

Dans le chapitre 10, nous discutons les résultats en confrontant ce modèle à nos hypothèses exploratoires, ce qui nous permet d'envisager une synthèse.

Le dernier chapitre, le 11^{ième}, tire parti de trois courtes études de cas issues des entretiens afin d'élaborer de nouveaux éléments de discussion autour de trois questionnements : le rapport aux élèves que l'on qualifie parfois « d'anomiques », le rapport aux espaces pour apprendre et le rapport au changement. Ceux-ci nous ramènent à notre

hypothèse initiale d'une nécessaire prise en compte des fondements de la complexité en contexte pédagogique.

Voici une représentation de l'organisation de notre thèse. Nous y avons placé symboliquement la troisième partie, qui présente les résultats et les discute, encadrée par les deux autres. Nous montrons par cette disposition la logique de récursion organisationnelle de notre démarche de chercheur.

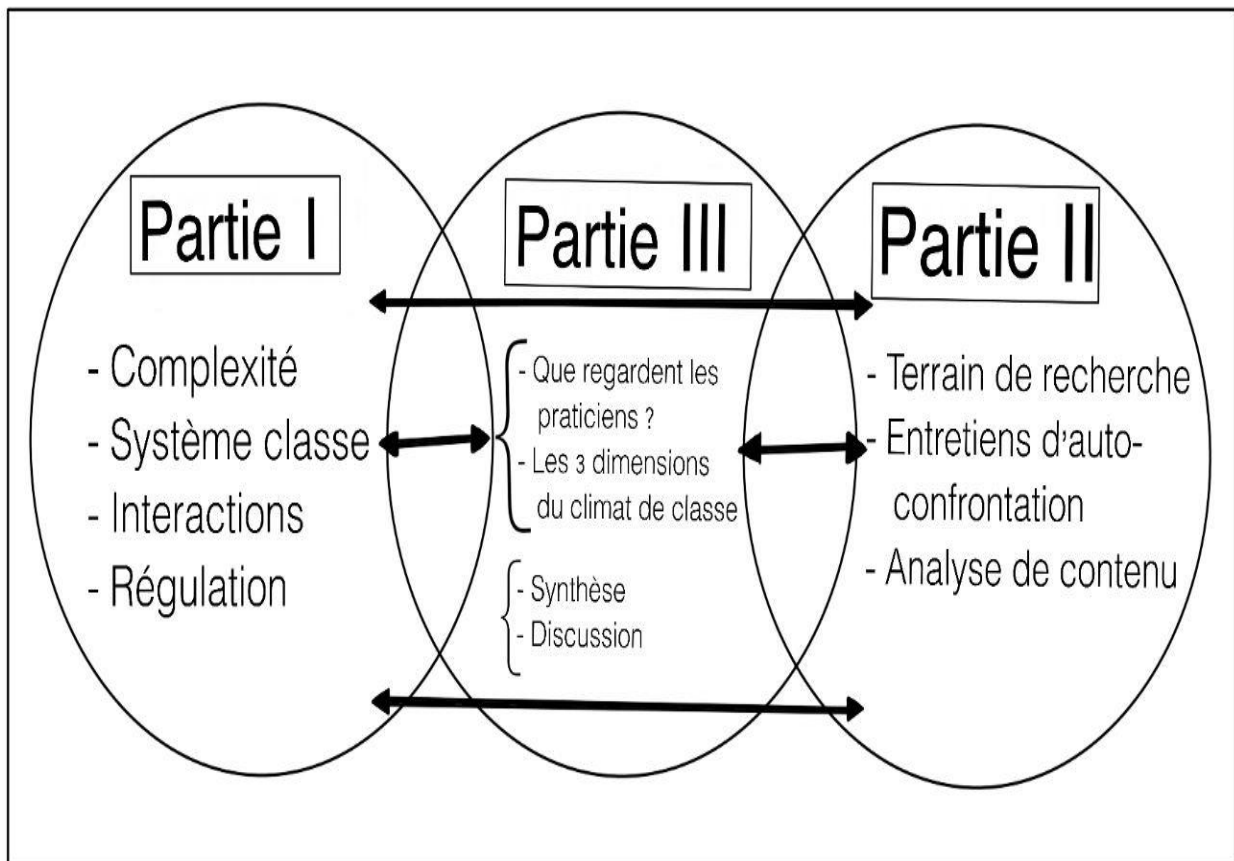


Figure 1: Organisation de la thèse, logique de dialogue entre les différents éléments

PREMIÈRE PARTIE : DE LA COMPLEXITÉ DU CLIMAT DE CLASSE VERS SES MODES DE RÉGULATION

« Toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître particulièrement les parties. »

Pascal, Pensées, (1897,72-199)

C'est sous le signe d'Edgar Morin et de Jean Louis Le Moigne, sous le signe de la pensée complexe donc, que nous avons décidé de mener nos travaux de thèse. Paradigmes, concepts et notions sont ainsi présentés de manière linéaire dans cette première partie, mais sont pensés comme reliés et interdépendants.

Dans le premier chapitre, nous présentons le cadre paradigmatique de notre recherche, en nous appuyant sur les grands principes de la complexité. Un paradigme est une construction théorique du monde formalisée en tant que « *logique de modélisation* » (Sallaberry, 2018).¹⁷ Il nous a donc semblé nécessaire de tenter d'explicitier ces grands principes tout en les plaçant dans un contexte éducatif.

Dans le chapitre 2, nous envisagerons la notion de classe, environnement complexe d'interactions, par une approche systémique. Nous chercherons d'abord à mieux comprendre ce qu'est un système. Adossant notre réflexion aux travaux que Jean Piaget a consacrés à la structure, nous nous entendrons sur sa définition et sur celle de système, où entrent en jeu les principes d'énergie et d'information. Nous décrirons par la suite l'environnement du « système-classe » en nous appuyant sur la notion de climat scolaire que nous approcherons en utilisant les principes de la complexité. Dans un troisième paragraphe nous étudierons la notion le climat de classe au travers de ses différentes approches en science de l'éducation. Il nous restera alors à nous entendre sur une définition de cette dernière. Une classe conçue comme un système où règne un climat et où une multitude de registres, de dimensions, d'interactions entrent en jeu.

Dans le chapitre 3, nous montrerons comment le concept d'interactions offre la possibilité de mieux comprendre les phénomènes qui se produisent au sein du « système classe ». Pour cela, nous présenterons les origines du courant interactionniste et les caractéristiques de ce cadre de référence. Ceci nous permettra d'élaborer une définition du concept d'interaction et le lien entre interaction et communication. Puis, nous équiperons notre recherche de concepts pragmatiques applicables aux interactions en contexte pédagogique. Nous ferons enfin appel au champ de la dynamique des groupes qui permet d'adapter la compréhension des interactions aux conditions particulières du groupe en général et, plus spécifiquement, du groupe dans la classe.

¹⁷ L'expression de « paradigme est attribuée à Thomas Samuel Kuhn (1983). Le « paradigme » permet de définir les différentes « révolutions scientifiques » qui se suivent dans l'histoire de la pensée scientifique. Au cours d'une période historique donnée, on observe différents cadres de référence, qui offre la possibilité de la construction de théories qui cherchent à expliquer les fonctionnements du monde.

À la suite des premiers chapitres qui ont cherché à poser un cadre théorique et à délimiter les contours du « système-classe » et de son climat, notre chapitre 4 se consacrera aux modes de régulation en contexte pédagogique. Nous y distinguerons les régulations des apprentissages et celles au service de ceux-ci. La notion même de régulation méritera un examen approfondi. Quels en sont les principes ? Qu'est-ce qu'une régulation. Qui régule et que régule-t-on ? Autant de questions que nous aborderons en nous penchant sur les principaux modèles et méthodes pédagogiques avec les formes d'interactions qu'ils engendrent. Nous serons ainsi amenés à passer en revue les différentes théories de l'apprentissage, ainsi que les interactions, tant au sein des « pédagogies traditionnelles » que des « pédagogies nouvelles ». Nous procéderons alors à une mise en dialogue des modèles et des méthodes pédagogiques au regard des interactions.

Après avoir détaillé les formes de régulations des apprentissages, nous présenterons des recherches actuelles en sciences de l'éducation qui donnent la priorité à la régulation au service des apprentissages. Ainsi nous présenterons 3 modélisations qui cherchent à offrir des conditions propices à différentes approches pédagogiques par l'organisation des interactions.

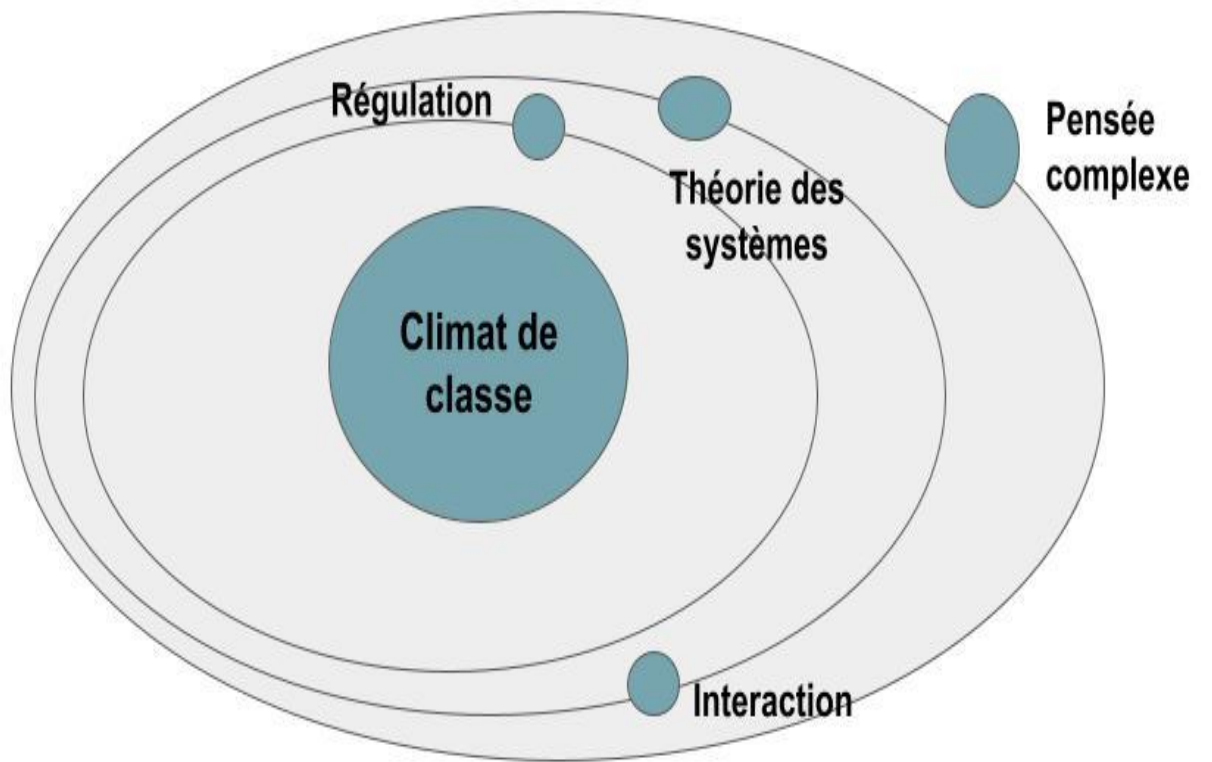


Figure 2: Organisation de la première partie : approche du climat de classe par la complexité

CHAPITRE 1- Complexité, la dialectique de l'ordre et du désordre

Approcher le métier d'enseignant par la complexité c'est accepter de ne pouvoir accéder à une compréhension complète de celui-ci. En cherchant à mieux comprendre l'objet de notre recherche, nous acceptons que certains pans en restent cachés. Le mot « complexe » exprime un échec si l'on se place point de vue des sciences positivistes. Il établit, assume et revendique l'incapacité de la connaissance scientifique à tout savoir d'un objet de recherche.

Nous, êtres humains, attendons de la pensée qu'elle dissipe définitivement l'angoisse légitime de l'inconnu, du mystérieux, du flou et de l'invisible. La pensée complexe se refuse à répondre à cette attente. Elle affirme que toute compréhension crée de nouvelles incompréhensions et qu'il est donc vain d'espérer des certitudes définitives. Le mot complexité, utilisé pour décrire une méthode de pensée, exprime ainsi une éthique de la pensée se surveillant¹⁸ elle-même, au sein d'une rationalité critique.

« *L'intelligence de la complexité* » (Le Moigne & Morin, 1999) est la prise en compte de l'inséparabilité de la science et de la conscience, c'est une intelligence qui place la recherche dans l'humilité grâce au postulat initial qu'il faudra que le chercheur se contente d'un éclairage partiel de l'objet observé. Celui-ci s'obtiendra à partir d'un outillage lui aussi partiel. Ce postulat implique logiquement que cette recherche doit s'attacher « *à la perception et à la description des contextes dans laquelle elle s'exerce* » (Le Moigne Ibid.), c'est-à-dire en s'inscrivant dans une démarche de « *connaissance de la connaissance* » (Morin, 1986).

Dans ce chapitre, nous tâcherons de présenter les principes de la pensée complexe en nous appuyant sur quatre « angles d'attaques » régulièrement utilisés par E. Morin depuis les années 1980 pour présenter ce paradigme. Nous montrerons, dans un premier temps, ce qu'est la complexité à partir des principes de simplification des sciences classiques, c'est-à-dire de ce qu'elle n'est pas. Puis, nous expliciterons, dans un deuxième temps, comment l'erreur et la crainte qu'elle génère font partie de la connaissance complexe. Dans un troisième temps, nous présenterons la logique de dialogue entre le compliqué et le complexe. Enfin, dans un quatrième, nous détaillerons cinq grands « *commandements de la pensée complexe* ».

1.1 Ordonner pour cacher le désordre

La simplification de ce que l'on ne comprend pas n'élimine pas la complexité. La science classique d'inspiration cartésienne considère de manière linéaire que la complexité du

¹⁸ Nous faisons ici référence à Karl Popper (1972) et aux concepts de falsifiabilité et de réfutabilité qui sont le propre de tout travail scientifique.

monde qui nous entoure ne trouve son explication que dans notre ignorance. Pour éliminer la complexité, il s'agit donc de transformer le complexe en le simplifiant, en le découpant et en construisant des lois qui gouvernent l'univers et qui nous gouvernent : « *La complexité semble d'abord défier la connaissance et en quelque sorte lui ordonner de régresser* » (Morin, 1999, p.47). Il n'est évidemment pas question, avec l'émergence, dans la deuxième partie du 20^{ème} siècle, de cette « *nouvelle réforme de l'entendement* » (Le Moigne, 1999, p.7) qu'est la pensée complexe, de supprimer les fondements de la pensée classique, mais bien de les intégrer dans une prise en compte de la complexité. Pour construire l'intelligence complexe, Edgar Morin s'appuie sur les principes de la science classique pour établir ceux de la connaissance complexe (Morin, 1982). Nous présentons dans ce paragraphe les « commandements » de la simplification qui permettent, par antagonisme, la clarification des principes de la complexité.

1.1.1 Une législation universelle transcendante et des lois intemporelles

Les sciences de la simplification cherchent à légiférer, c'est-à-dire à reconstruire la réalité en construisant une législation universelle transcendante, donc extérieure et supérieure. Pour cela il est nécessaire d'éliminer le particulier et le singulier pour ne conserver que l'universel. Or, certaines découvertes scientifiques du 20^{ème} siècle montrent que les lois qui régissent les fonctionnements de notre univers ne sont valables que dans cet univers, qui devient donc local si l'on considère qu'il en existe d'autres. Ces lois sont construites à partir de la prise en compte d'interactions : gravitationnelles, électromagnétiques, gravitations au sein du noyau atomique, etc. Or, ce que nous dit Edgar Morin, c'est que ces interactions obéissent à des lois liées à des contraintes singulières. La méthode scientifique ne doit donc pas écarter le singulier, elle doit chercher à « *combiner la reconnaissance du local et du singulier avec l'explication universelle* » (Morin, 1999, p.48).

L'une des simplifications opérées par les sciences classiques et de considérer un phénomène en l'extrayant de toute considération temporelle, c'est-à-dire historique. Darwin et la théorie de l'évolution, dès le 19^{ème} siècle, montrent combien l'espèce humaine s'inscrit dans une temporalité historique. Le 20^{ème} siècle a « historisé » les sciences. Nous parlons ici d'un temps linéaire, d'une flèche unique du temps chronologique. Le vingtième siècle le deuxième principe de la thermodynamique montre que la répartition de l'énergie va de manière irréversible de l'ordre vers le désordre. Il y a une forme de corruption inéluctable, une croissance du désordre. Le gaz ne reste pas dans un ballon ouvert, il se disperse. On comprend ici que si, d'un point de vue physique, il y a une tendance à la désorganisation,

celle-ci n'empêche pas l'évolution et la progression. Edgar Morin montre donc qu'il y a une poly-temporalité qui force la connaissance complexe à relier l'idée de réversibilité et d'irréversibilité, l'idée d'organisation et de désorganisation. La pensée simplifiante élimine le facteur temps, ou ne conçoit le temps de l'organisation et celui de la désorganisation que séparément. La pensée complexe se développe dans l'histoire des objets et dans leurs temporalités multiples.

1.1.2 Ce qui est ordonné est déterminé

« Action de ramener un problème, une donnée, une proposition à un modèle antérieur ou simplifié dans le but d'aboutir à une forme équivalente ou plus fondamentale, mais plus maniable, plus facile à traiter ou encore plus aisée à interpréter » (CNRTL¹⁹). Il y a dans cette définition du réductionnisme une volonté de simplification, l'idée que la connaissance d'un objet d'étude peut être ramenée à celle d'une partie simple qui en fait partie, ou à un modèle simplifié. Réduire l'être humain à ses cellules est une impasse, car ce sont les interactions entre les cellules qui sont déterminantes. À partir du moment où l'on considère les interactions, qui sont des événements, on entre dans la spirale systémique des boucles de rétroaction et, donc, dans la complexité. Une approche scientifique par le fonctionnement du cerveau, soit des neurones : « *cellules nerveuses qui sont l'unité fondamentale morphologique et fonctionnelle du tissu nerveux, formé d'un corps cellulaire, d'un prolongement constant, l'axone, et de prolongements inconstants, les dendrites* »(CNRTL) peinera à expliquer ce qui a poussé Jeanne d'Arc à prendre les armes, ou Vincent Van Gogh à se couper l'oreille.

La pensée simplificatrice recherche des lois universelles issues d'un « ordre-roi » (Morin, 1999). Tout ce qui se rapproche du désordre relève donc d'un manque de connaissance. Ce qui est ordonné, éclairé par la connaissance, devient déterminé et déterminant. Cependant, Edgar Morin parle de la double origine de l'atome de carbone : elle débute par des rencontres de molécules qui sont aléatoires, donc, non déterminées et se poursuivent, dès lors que la rencontre a eu lieu, par des règles, une détermination stricte. De même, Jean-Claude Sallaberry (2018) montre comment, dans les sciences humaines et sociétales, une tradition sociologique campe sur une interprétation déterministe, dans le Marxisme par exemple. Dans le même temps, cette tradition de pensée considère que les sujets pourraient jouer sur leurs diversités pour construire une marge d'autonomie. Il conclut

¹⁹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. « Créé en 2005 par le CNRS, le CNRTL fédère au sein d'un portail unique, un ensemble de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue. » <https://www.cnrtl.fr/> Dans cette thèse cette ressource est considérée comme dictionnaire de référence.

par cette formule sans appel mais qui ne s'applique en réalité qu'à une modélisation au sein d'une pensée complexe : « toute hypothèse déterministe constitue un obstacle rédhibitoire à une possible modélisation des phénomènes humains et sociétaux » (p.45).

1.1.3 La causalité linéaire

« La causalité a pour premier terme la cause, c'est-à-dire la nécessité pour chaque partie d'être, par le fait de ce qui est hors d'elle, autre qu'elle ne serait si elle était seule ».²⁰ Pour les sciences classiques, la causalité est extérieure aux objets, elle leur est supérieure, comme le stimulus « nourriture » fait saliver le chien. Il s'agit d'une « *exo-causalité simple* » (Morin, 1999). Or, les sciences de la cybernétique ont mis en évidence les principes de rétroaction, les feed-back, positifs et négatifs. Ces principes sont largement appliqués, aussi bien dans nos maisons, avec l'utilisation généralisée des thermostats, que dans la recherche de compréhension des interactions humaines. Il s'agit d'une endo-exo-causalité qui s'inscrit dans la complexité. Pour reprendre l'exemple behavioriste, où l'on tient compte de la stimulation « nourriture » extérieure, mais aussi de ce qui se produit à l'intérieur du chien et qui le pousse à se nourrir. La connaissance complexe a besoin d'observer ses objets d'études à travers le prisme d'une boucle de renforcement des causes extérieures et des causes intérieures.

1.2 Le compliqué et le complexe

Ce qui n'est pas simple n'est pas forcément compliqué non plus. Il nous faut faire une différence entre complication et complexité. Pour expliquer la complication, Edgar Morin prend l'exemple du chat qui, ayant joué avec une pelote de laine en a fait un amas informe de fils entremêlés²¹ : reconstituer la pelote est compliqué, mais ce n'est pas complexe, en s'armant de patience, on arrivera à réaliser cette tâche. La complication vient de l'accumulation d'un grand nombre de choses simples à faire, mais qui sont rendues difficiles par trop de séparations entre elles ou trop d'incompréhension quant à leurs liens et leur sens. Elle « traduit un grand nombre de manipulations, d'étapes ou d'instructions qu'un observateur doit mettre en place pour circonscrire ou construire un système ou résoudre un problème » (Ortali, ibid., p. 49). La logique de la complication est disjonctive, l'intelligibilité

²⁰ Citation illustrative du CNRTL, définition de la causalité : <https://www.cnrtl.fr/definition/causalite> C3%A9 Hamelin, O., (1907). *Essai sur les éléments principaux de la représentation*. Paris : Alcan p. 225.

²¹ Conférence d'Edgar Morin à l'USI, *Le défi de la complexité*, 20 juin 2014 <https://www.youtube.com/watch?v=6UT57Jm371w&t=1518s>

s'y réalise par découpage, par simplification. Le compliqué est, par conséquent, mesurable à partir du nombre d'opérations à réaliser, du nombre de sous-parties, ou à partir du temps nécessaire à sa réalisation. On voit ici l'importance, dans nos sociétés contemporaines qui cherchent à nous simplifier l'existence, qu'occupent les algorithmes, qui laissent parfois croire qu'ils sont les solutions à des problèmes complexes, alors qu'ils ne sont que des outils qui permettent de venir à bout de la complication.

L'étude du complexe s'organise à partir d'une représentation globale. Cette approche par le global nécessite la mise en œuvre d'une logique conjonctive. Le complexe ne se décompose pas, il est au contraire fondé sur un processus de composition (Le Moigne, 1990). Un écosystème ne se présente pas à nous rangé en quelque sorte sur des étagères, dans des boîtes qui porteraient les étiquettes « botanique », « zoologie », « géologie » « climatologie », etc. Un écosystème est « *l'ensemble formé par une communauté d'êtres vivants, animaux et végétaux, et par le milieu dans lequel ils vivent. Les composants d'un écosystème sont en interaction constante.* » (CNRTL).

Les interactions multiples et constantes entre tous les êtres vivants et le milieu physique créent une organisation spontanée qui peut être qualifiée de complexe. On ne peut comprendre l'écosystème qu'en reliant ses éléments à leur contexte. Le problème de la complexité est donc d'arriver à relier les éléments d'un système les uns aux autres. La complexité est le résultat de l'imbrication « *d'évènements, d'actions, d'interactions, de rétroactions, de déterminations ou d'aléas, qui constituent notre monde phénoménal* » (Morin, 1990, p 21). La vie est un désordre permanent et inextricable, ambigu et incertain, qui met à mal la connaissance. La tentation de « refouler ce désordre » (Morin, ibid.) est grande et pousse la connaissance dans des impasses. La pensée conjonctive va chercher des modèles qui offrent des possibilités de compréhension en construisant du sens. Il n'y a pas, dans cette démarche, de recherche d'objectivité, mais une nécessité d'explicitier le projet de modélisation. Il n'y a pas dans cette démarche de recherche d'objectivité mais une nécessité pour le chercheur, d'explicitier son projet de modélisation.

On pourrait comprendre, dans cette opposition entre compliqué et complexe, que nous avons affaire à deux logiques qui s'excluent. Il faudrait en réalité comprendre qu'il y a une évolution de la pensée humaine, d'Aristote et Descartes, vers Le Moigne et Morin, sans pour autant que les développements récents n'écrasent et ne fassent disparaître les logiques antérieures. Logiques disjonctives et conjonctives reposent sur des projets de compréhension

du monde qui sont compatibles... ? au sein de la pensée complexe. « *Il ne s'agit donc pas d'abandonner les principes d'ordre de séparabilité et de logique - mais de les intégrer dans une conception plus riche* » (Morin, 1990, p.265)

1.3 Le statut des erreurs

La prise en compte de l'erreur dans la démarche scientifique, au sein de la complexité, contribue, nous semble-t-il, à mieux comprendre l'approche par la complexité. La pensée complexe accepte la présence de l'erreur dans la construction de la connaissance humaine. Elle en fait même, en quelque sorte, le point de départ de toute connaissance. Dans le même temps, elle se développe contre des erreurs qu'elle juge néfastes et qui ont pour origine l'acte de disjonction qui « *unifie arbitrairement en annulant la diversité* » ou qui, au contraire, « *juxtapose la diversité sans concevoir l'unité* » (Morin, 1990, p.19).

1.3.1 Des erreurs qui sont constitutives de la connaissance

Toute connaissance est une traduction suivie d'une reconstruction. Ce que notre œil perçoit est « reconstruit » par notre cerveau. Or, « le traducteur est un traître »²², notre perception peut nous tromper et son interprétation par notre intelligence consciente et inconsciente le peut tout autant. « *Aucun dispositif cérébral ne permet de distinguer l'hallucination de la perception, le rêve de la veille, l'imaginaire du réel, le subjectif de l'objectif* » (Morin, 2000, p.19). Notre mémoire est elle-même peu fiable. Elle lutte contre l'oubli, mais la remémoration est source de transformations. Notre esprit tend à sélectionner, voire à modifier inconsciemment, notre perception initiale. Que l'on fasse appel aux théories psychanalytiques, ou à celles des neurosciences, ce constat est identique. Boris Cyrulnik évoque de manière récurrente cette question de la mémoire au travers de ses propres expériences, mais aussi au travers de la notion de mémoire traumatique (Cyrulnik, Pechanski, 2012).

L'erreur est constitutive de la connaissance humaine dans la mesure où l'on considère que perception et émotion sont inséparables. Intelligence et affectivité sont inséparables, c'est la thèse de Damiaso dans « *l'erreur de Descartes* » (Damiaso, 1995). Il nous éclaire sur le rôle des émotions dans notre adaptation à l'environnement et dans la perception des objets qui

²² « traduttore, traditore » : locution italienne, mais qui est couramment attribuée à Joachim du Bellay dans « La défense et illustration de la langue Française, 1549 Ed. E. Sansot, Paris 1905

nous entourent. Si les émotions peuvent empêcher la connaissance, elles peuvent aussi la renforcer. La capacité de raisonnement peut être empêchée par un déficit d'émotion. De l'absence d'affect peut naître l'irrationnel.

*« Dans la vision classique, quand apparaît une contradiction dans un raisonnement, c'est un signe d'erreur. Il faut faire marche arrière et prendre un autre raisonnement. Or, dans la vision complexe [...] cela signifie non pas une erreur, mais une nappe profonde de la réalité qui, justement parce qu'elle est profonde ne peut pas être traduite dans notre logique » (Morin, *ibid.*, p.92).*

Dans la construction de la connaissance humaine, cette perception est reconstituée par le langage et il y a de nouveau un risque de transformation. Autrement dit, il nous faut accepter que l'erreur et la connaissance soient immanquablement associées, que la recherche d'une construction ordonnée engendre de nouveaux désordres. Il y a, par exemple dans la pratique de l'improvisation musicale, qu'elle soit liée à la tradition afro-américaine ou à d'autres formes musicales, une culture de l'erreur, que l'on peut associer à cette conscience de l'erreur que nécessite l'approche par la complexité. « À côté de chaque fausse note se trouve une note juste », disait Miles Davis²³. Il exprimait ainsi la nécessité pour les improvisateurs de sortir de la peur paralysante de l'erreur, qui devient, lorsqu'elle est assumée et entendue par le musicien, un nouvel élément musical. L'erreur peut venir de la perception, elle peut aussi venir des canaux de communication. Le « bruit » dans la théorie de la communication de Shannon (1949) perturbe de manière aléatoire la compréhension du message de l'émetteur par le récepteur. On peut donc observer aisément que dans tout processus de communication, le message pris dans son contexte de transmission peut être brouillé par son environnement. Ce brouillage est source de « mal-entendu », source d'erreur. Remarquons que le bruit peut être aussi considéré comme source d'invention si l'on se réfère aux modèles de Heinz Vonfoerster (1985), de « l'ordre à partir du bruit » (1985) et de Henri Atlan (1979), de « la complexité à partir du bruit ».

L'erreur, lorsqu'elle offre la possibilité de progresser, fait partie du processus de construction de la connaissance, elle est donc intégrée à la recherche de compréhension au sein du paradigme de la complexité. Il existe cependant deux grandes familles d'erreurs qui

²³ Les citations du musicien ont souvent été rapportées par des tiers, celle-ci est incertaine, mais fait partie du mythe. Suivant les traductions, l'on trouve deux citations écrites qui s'en approchent tirées de Davis, M., Jones, Q., 2007. *Miles : l'autobiographie* », Paris, In Folio : « *N'ayez pas peur des fausses notes, ça n'existe pas* » « *Quand vous jouez une note, seule la suivante permettra de dire si elle est juste ou fausse* »

n'entrent pas dans l'intelligence de la complexité puisque cette approche vise à les combattre. Elles appartiennent à une « *pathologie du savoir* », une « *intelligence aveugle* » (Morin, 1990). Pour ne pas les exclure de notre démarche, mais afin de pouvoir « *dégager de façon correspondante, complémentaire et antagoniste [...] des principes d'intelligibilité complexe* » (Morin, 1999, p.47), nous en faisons ici état.

1.3.2 Des erreurs qui tarissent la connaissance

Il est parfois courant que l'on prenne une partie pour le tout, ce qui engendre inmanquablement des erreurs, qu'Edgar Morin qualifie d'erreurs de « *partialité* ». Il arrive que l'on cherche à expliquer tout phénomène à partir d'une seule et même explication comme le « *médecin-Toinette* » et le « *poumon d'Argan* » dans le *Médecin malgré lui* de Jean Baptiste Poquelin dit Molière qui se moque ainsi des médecins de son époque. L'économie devient alors, au sein de cette pensée cloisonnante et exclusive, le remède de tous les maux. L'erreur de partialité, c'est l'erreur de ne voir qu'un aspect des choses sans chercher à embrasser leur totalité. Certains chercheurs n'expliquent plus les phénomènes que l'on observe, dans les recherches en sciences de l'éducation, qu'à travers le prisme de la neuropsychologie cognitive par exemple.

L'erreur « d'idéalisme » est celle qui fait que nos esprits finissent pas être totalement dominés par des idées qu'ils ont eux-mêmes fabriquées de toutes pièces : « *Il est dans la logique organisatrice de tout système d'idées de résister à l'information qui ne lui convient pas ou qu'il ne peut intégrer* » (Morin, 2000, p.21). Les doctrines, croyances et théories closes et non réfutables ont, dans leur essence même, le principe d'invulnérabilité à toute critique. On connaît, dans l'histoire de l'humanité, depuis l'antiquité jusqu' au 20^{ème} siècle et encore aujourd'hui, tous les fanatismes qui ont poussé et poussent les humains à tuer, envahir et se sacrifier, même, pour leurs idées. Bien entendu, il nous arrive d'écouter ces formes d'idées qui font partie de notre identité et qui ne sont pas toutes néfastes, puis d'agir en leur nom. Il est cependant nécessaire de continuer à dialoguer avec elles, pour les surveiller et les remettre en permanence en perspective avec le contexte dans lequel elles se développent.

L'erreur peut être liée au déterminisme et à la normalisation imposée par des théories et des modèles explicatifs, des paradigmes, qui sont associés à des convictions, des croyances qui interdisent toute discussion. Bien que Popper (1972), Bachelard (1934) et Khun (1963) aient montré la « biodégradabilité » de la vérité scientifique – n'est scientifique qu'une théorie

que l'on peut réfuter²⁴, celles-ci ont tendance à « *résister obstinément à leur réfutation* » (Le Moigne, *ibid.*, p. 42). Les paradigmes scientifiques peuvent dicter les concepts qui commandent et normalisent la relation logique. On sait cependant que c'est leur réfutabilité qui autorise leur accession au rang de paradigmes scientifiques. La présélection sur le plan sociologique et culturel ne permet pas à la pensée complexe de se développer, elle est un frein puissant pour la recherche de la connaissance.

1.4 Principes de la complexité

Les grands principes de la pensée complexe sont couramment attribués à Edgar Morin. Ces travaux et les efforts considérables qu'il a menés pour les faire connaître au sein de la communauté scientifique et du grand public sont le résultat de la convergence de recherches menées en même temps que d'autres grands penseurs du paradigme complexe (Le Moigne, Dupuy, Atlan, Von Neumann, Von Foerster, etc.). Ils sont aussi le résultat d'un extraordinaire travail de synthèse des connaissances contemporaines en physique, en biologie et en sciences humaines. Le Moigne (1990) caractérise la complexité à partir de l'opposition compliqué/complexe, ainsi que celle des deux processus de composition et de décomposition (Sallaberry, Claverie, 2018). Henri Atlan²⁵ apporte aux principes que nous allons exposer ci-après la notion d'auto-organisation, qui est une réaction d'un système, par accroissement de complexité, face à des perturbations aléatoires²⁶. Nous présentons dans ce paragraphe les principes qui sont au fondement de l'approche par la complexité.

1.4.1 Pensée non binaire : dialogisme

« *Le principe dialogique nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes* » (Morin, 1990, p.99). La connaissance complexe nécessite de développer la capacité d'échapper à la pensée binaire, c'est-à-dire d'être capable d'associer une vérité et une vérité contraire : « *S'il n'y avait point d'obscurité, l'homme ne sentirait pas sa corruption ; s'il n'y avait point de lumière, l'homme n'espérerait point de remède* »,²⁷ écrit Blaise Pascal, montrant ainsi un mode de raisonnement

²⁴ Principe de falsifiabilité : un énoncé est falsifiable « *si la logique autorise l'existence d'un énoncé ou d'une série d'énoncés d'observation qui lui sont contradictoires, c'est-à-dire qui la falsifieraient s'ils se révélaient vrais* » Popper, K., (1987). *Qu'est-ce que la science ?*, Paris, La Découverte, p. 76.

²⁵ Dans leur livre « *l'intelligence de la complexité* » Morin et Le Moigne rendent aussi hommage à Von Neumann, Von Foerster et Prigogine en ce qui concerne la théorie de l'auto-organisation

²⁶ Atlan, H., (1979). *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil. Cité par Sallaberry et Claverie, 2018

²⁷ Blaise Pascal, *Pensées*, éd. Michel Le Guern, 1977, Paris, Gallimard, § 416.

qui associe nécessairement deux éléments antagonistes. Un écrivain peut être en même temps un génie de la littérature et un antisémite notoire, un homme politique peut être un héros de la résistance et défendre des politiques contre l'immigration, un élève de collège peut être un élément perturbateur dans certaines conditions et un adolescent charmant dans d'autres. Nos actions sont, tout à la fois, le résultat des effets de la raison et de ceux de la passion.

1.4.2 Réursion organisationnelle

« Qui de l'œuf ou de la poule... » Cette fameuse question/boutade illustre ce principe qui fait que dans un tourbillon chaque élément est à la fois produit et producteur. La poule et son œuf sont dans le tourbillon, à la fois producteurs et produits. Nous y sommes aussi en tant qu'êtres humains, sur le plan biologique bien entendu, mais aussi sur le plan sociétal : « *Le processus récursif est un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit* (Morin Ibid., p.100). L'idée de réursion rompt donc avec les principes du raisonnement linéaire puisqu'elle remet en question l'opposition cause/effet, producteur/produit, structure/superstructure. Ce principe convoque logiquement l'idée d'un cycle au sein duquel le produit revient vers ce qui le produit, et inversement. Ce processus est un processus d'autoproduction, d'auto-organisation et d'autoconstitution. On constate, dans le même temps, que ce principe de « *réursion organisationnelle* » est relié au premier principe de « *dialogisme* ». Il va au-delà du principe de rétroaction, feed-back et dépasse la notion de régulation.

1.4.3 Principe de l'hologramme

Du deuxième principe l'on tire un troisième appelé « de l'hologramme ». Ce principe propose de chercher à voir le tout et sa partie dans un même mouvement : la génétique repose sur la qualité de chacune des cellules qui contient la totalité des informations génétiques d'un organisme donné. L'être humain « contient » en lui une culture et, dans le même temps, est le fruit d'une culture. Nous sommes, à la fois, des individus isolés et englobés dans la mondialisation, qui fait que nous appartenons à une communauté à l'échelle de la planète. Non seulement la connaissance complexe peut considérer des vérités divergentes pour progresser, mais elle considère que le tout est dans sa partie : comme dans un hologramme, où chaque partie contient la quasi-totalité de l'objet représenté.

1.4.4 Principe de système et de totalité

La connaissance complexe approche l'organisation du monde, d'un point de vue physique, biologique, sociologique, etc. au travers d'un ensemble de systèmes. La théorie des systèmes offre la possibilité de penser les organisations et leur hiérarchie. Elle modélise leurs organisations en sous-systèmes et explicite leurs imbrications. Un système, que l'on peut définir comme une organisation composée de parties différentes les unes des autres²⁸, représente une unité tout en étant fait d'éléments divers. La pensée systémique considère que l'unité contient la diversité et que la diversité est inséparable de l'unité. Edgar Morin prend, dans le chapitre 4 de *l'intelligence de la complexité*, l'exemple de l'eau « H₂O » comme système simple et éclairant pour la compréhension de l'importance de la systémique dans la pensée complexe. L'eau, constituée d'éléments différents, 2 atomes d'hydrogène et un d'oxygène, est un tout unitaire. Ce qui fait son unité, c'est qu'elle a des qualités que n'ont pas ses composants. Lorsque l'on aborde un système, un tout organisé, on constate qu'il produit des qualités et des propriétés qui ne sont pas dans les parties isolées.

Le principe de totalité, qui était déjà formulé dans l'antiquité, débouche, au sein de la pensée systémique, sur le principe d'émergence de nouvelles possibilités, le tout peut donc être plus que la somme des parties et, dans le même temps, moins que la somme des parties, car ces parties peuvent se voir interdire le développement de leurs qualités individuelles ou, tout au moins, les voir inhibées. C'est, par exemple, un principe couramment admis au sein d'un orchestre classique, où chacun doit suivre précisément la partition sans tenir compte de ses velléités créatrices, ou même d'un sens harmonique et/ou rythmique plus développé que le chef d'orchestre ou le compositeur. Les musiques dites « jazz » se sont d'ailleurs traditionnellement libérées d'une partie de ces principes associés aux musiques savantes, puisque le musicien, en petites formations, ne joue jamais le thème tel qu'il est écrit, il le réinvente, en allant même jusqu'à le déstructurer, puis improvise sur sa structure harmonique.

1.4.5 Principe d'autonomie-dépendance

C'est le principe de l'auto-éco-organisation : les êtres vivants dépendent de l'énergie pour sauvegarder leur autonomie, mais leur autonomie est inséparable de leur environnement qui fournit cette énergie. Il y a donc un lien entre autonomie et dépendance. La vie et la mort des êtres vivants sont aussi interdépendantes.

²⁸ Nous reviendrons plus en détail sur la définition du système dans le chapitre 2 « Système éducatif ».

1.5 Les acquis du chapitre 1 : le choix d'une pensée qui se surveille elle-même

Comment comprendre les obstacles que nous rencontrons dans nos vies en général ? Dans le cadre de cette thèse, plus spécifiquement : comment comprendre les obstacles, les difficultés de tous ordres que rencontrent les praticiens dans le champ professionnel ?

La pensée complexe et sa méthode nous répondent que ce ne sera certainement pas en cherchant à simplifier, mais plutôt en tenant compte de la multiplicité des paramètres qui entrent en jeu. Le mot complexité, utilisé pour décrire la démarche de cette thèse dans sa globalité, exprime ainsi un choix éthique d'une pensée qui se surveille elle-même, au sein d'une recherche de rationalité critique.

Cette volonté d'inscrire notre travail dans le paradigme de la complexité nous amène de fait à quitter une vision positiviste de la recherche. Elle nous porte à choisir le complexe plus que le compliqué, à refuser la causalité linéaire et à observer les phénomènes au travers du prisme de la récursivité organisationnelle. Elle nous amènera, dans les prochains chapitres à étudier les interactions qui sont au cœur même de la complexité puisqu'elles offrent l'opportunité d'étudier le climat de classe au travers des liens entre ses éléments. Mais il nous faut auparavant montrer comment notre objet d'étude, ce que l'on appelle couramment la classe, est un système.

CHAPITRE 2- Approche systémique, un premier cadre théorique pour observer les interactions dans la classe

Le choix d'une approche par la complexité nous amène à considérer notre objet d'étude, la classe, comme un système complexe :

« *Les objets font place aux systèmes, au lieu des essences et des substances, l'organisation ; au lieu des unités simples et élémentaires, les unités complexes ; au lieu des agrégats formant corps, les systèmes de systèmes de systèmes* » (Morin, 1977, p.123).

Nous considérons que l'on ne peut – car « *le simple fait d'analyser un organisme à partir de ses composants entraîne une perte d'information sur cet organisme* » (Atlan, 1972, p. 262)²⁹ – étudier l'élève, le professeur, les structures d'accueil, les programmes, les dispositifs d'enseignement, etc. en les isolant. L'on peut cependant chercher à connaître ces éléments au sein de leurs interactions. C'est l'articulation des éléments, leur organisation qui fait l'unité complexe. Pour appréhender cette complexité, il nous faut mieux comprendre ce qu'est un système, c'est l'objet de la première partie de ce chapitre (2.1). Dans une deuxième partie nous chercherons à approcher l'environnement du « système-classe » en nous appuyant sur la notion de climat scolaire que nous approcherons par la complexité (2.2). Dans un troisième paragraphe nous chercherons à définir le climat de classe au travers de ses différentes approches en science de l'éducation (2.3)

2.1 La théorie des systèmes en contexte éducatif

Afin de mieux comprendre son fonctionnement nous cherchons à appliquer les principes systémiques à notre objet d'étude. Pour cela nous cherchons à définir la classe en tant que système.

L'idée de système est apparue dans plusieurs domaines scientifiques en même temps, phénomène qui nous semble justifier en soi le travail épistémologique qui entoure son développement dans la deuxième partie du 20^{ème} siècle. Les chercheurs se sont trouvés face à des difficultés d'organisation d'entités qu'ils ne pouvaient plus considérer comme des phénomènes isolés.

Un système est la représentation globale d'un phénomène auquel on s'intéresse, il s'agit donc d'une théorie de la modélisation (Le Moigne, 1990). La théorie du système général (Le Moigne, 1977) établit une méthode qui offre la possibilité de tenir compte de la complexité : elle évite pour cela de lui faire subir les « *réductions mutilatrices* » qu'opéraient

²⁹ Cité par Morin, E. (1977), p. 124.

jusqu'alors les sciences dites cartésiennes. Elle n'analyse pas la complexité, elle imagine et développe des modèles qui en offrent « *une représentation communicable* ». La question du modèle est centrale, car elle suppose d'intégrer la démarche du chercheur dans le processus méthodologique de recherche.

Il n'y a donc pas de volonté d'exhaustivité et l'on se situe au sein d'une approche par la complexité. Ce modèle ne nous donne pas une connaissance parfaite, il permet de replacer en contexte tous les aspects d'un processus. Il a une finalité et est conditionné par le projet du chercheur-observateur-modélisateur. La prise en compte de complexité dans l'approche systémique implique l'utilisation d'un langage souple, que l'on peut adapter à des situations variées. Ce langage est formalisable, il produit des modèles opérationnels. Le modèle n'est pas la réalité, il est un outil artificiel forgé par la culture dans le but précis de rendre compte des « *propriétés manipulables de notre environnement* ».

Il y a donc une multitude de modèles possibles.

L'on peut proposer en un premier temps deux grandes catégories de système. D'une part, ceux qui comprennent des objets réels ou des personnes, comme le système classe que nous étudions, que l'on appelle système concret. D'autre part, les systèmes abstraits qui sont composés d'éléments conceptuels, postulats, axiomes. La musique peut être considérée comme un système abstrait. Bien entendu, il existe des systèmes mixtes comme notre objet d'étude, qui rassemblent des êtres humains (professeurs, élèves, AESH, etc.) et des concepts (autorité, apprentissages, codes sociaux, etc.), mais l'on considèrera que le système est concret dès lors qu'il comporte deux objets réels. Cette séparation en deux grandes catégories est basée sur les éléments qui constituent le système. Nous verrons que la nature des interactions permet aussi d'établir un classement. Nous constatons par la même occasion que les éléments du système et leurs interactions sont inter reliés et que celles-ci sont situées dans un système par des frontières. Il est aussi possible de classer les systèmes en fonction de leur relation avec l'environnement et de la capacité de variations internes, mais commençons par rappeler les 4 caractéristiques d'un système qui sont issues de la conception de la structure selon Piaget (1968).

2.1.1 Les 4 caractéristiques d'un système

Le système est caractérisé à partir des trois critères de la structure : totalité, transformation et autoréglage. Le caractère de « *totalité* » signifie que la structure est formée d'éléments qui ne sont pas décomposables, car ils sont assujettis à la loi « *conférant au tout en*

tant que tel des propriétés d'ensemble distinctes de celles des éléments » (Piaget, *ibid.* p. 10). Le caractère de « *transformation* » signifie que le fonctionnement du système est non statique, en continuelle transformation et auto-transformation : les relations entre les agrégats évoluent au cours du temps, modifiant ainsi sa forme. Le caractère d' « *autorégulation* » permet de décrire l'activité de régulation et de « *maintien* » de la structure qui se transforme sans exploser, mais qui évolue en tant qu'équilibre instable.

Georges Lerbet y ajoute un quatrième critère, celui de l'énergie qu'il précise en le complétant par le critère d'*inforgetique*³⁰. Ce quatrième critère donne en quelque sorte à la structure son statut de système.

2.1.2 Système et frontière

La frontière ne sépare pas, elle établit le lien entre l'intérieur et l'extérieur. « *La réalité est dès lors autant dans le lien que dans la distinction entre le système ouvert et son environnement* » (Morin, 1990, p. 32). Identifier un système nécessite de le délimiter, donc de construire ses bords, ses frontières. Pour cela, il est nécessaire d'en connaître les projets, buts et finalités. Le projet du système fixe ses frontières, s'il se transforme, celles-ci varieront. La délimitation des frontières d'un système implique fortement son observateur au travers de choix qu'il est amené à faire. Ces choix sont effectués en fonction de ses hypothèses de travail et des objectifs qu'il se fixe. La question de la frontière est une question qui ne concerne pas directement le système lui-même. Celui-ci n'a pas nécessairement besoin d'une conscience de la délimitation entre lui et son environnement. Lorsque le système est autoréférence, il ne fonctionne que par rapport à lui-même sans notion d'extérieur et d'intérieur, l'environnement et le système formant un tout.

³⁰ Dans ses travaux, Jean Piaget ne fait pas une différence nette entre structure et système. Georges Lerbet (1986) précise la différence entre une structure et un système en intégrant aux trois paramètres de la structure le critère de l'énergie, ou de l'échange d'énergie. Il obtient la définition du système suivante, c'est : « *une structure qui gère de l'énergie prise au sens large, c'est-à-dire aussi bien de l'énergie que de l'information ou plus généralement des contenus qui s'échangent, qui circulent de par des écarts auxquels ils correspondent* » (Lerbet, 1988, p.48). Le Moigne (1990) critique l'utilisation du terme d'énergie qu'il considère comme trop associé à la matière et qui restreindrait le modèle systémique. Il propose l'emploi du terme « *inforgetique* ». Le néologisme exprime la rencontre complexe entre l'information, l'organisation et l'énergie. L'on constate ici que Le Moigne applique les concepts de pensée complexe puisqu'il n'oppose pas, mais cherche à rendre compte de la complexité du phénomène. Ainsi Georges Lerbet, fort de cette nouvelle élaboration, propose-t-il la définition du système suivante : « *Un système est une structure qui gère des flux de l'ordre de l'« inforgetique* ». (Lerbet, 1997, p.9).

2.1.3 Système et environnement

Jean-Louis Le Moigne définit l'environnement comme « *l'ensemble des éléments n'appartenant pas au système dont l'état est susceptible d'affecter (ou d'être affecté par) le système* »³¹. Georges Lerbet (1997, p.11) donne la définition suivante : « *un ensemble de processus extérieurs au système considéré* ». Il apparaît donc nécessaire de préciser clairement l'environnement du système pour en définir précisément les frontières. Le chercheur devra dans le même temps établir les relations que le système entretient avec son environnement et effectuer des choix quant aux relations qu'il considère comme significatives dans l'observation du système. La relation entre le système et son environnement permet de classer les systèmes en trois groupes :

- Les systèmes clos : qui n'existent pas en tant que tels dans la nature et n'ont aucun échange avec l'extérieur. Ils sont des hypothèses, des projections développées en mathématiques et dans les sciences dures.
- les systèmes fermés : échangent uniquement de l'énergie avec leur environnement, ils ne concernent pas le vivant et sont présents dans le champ de la physique.
- les systèmes ouverts : échangent sous toutes les formes possibles avec leur environnement et sont donc les systèmes du vivant que cherchent à comprendre spécifiquement les théories systémiques.

Edgar Morin en parlant d'« *archipel de système* » nous rappelle que ce que nous appelons la Nature sont « *les systèmes de systèmes en chapelets, en grappe, en polypes, en buissons, en archipel.* » (Morin, 1977, p.99). Ainsi, l'environnement d'un système est-il un autre système, ou un ensemble d'autres systèmes.

Les boucles qui s'établissent entre le système et son environnement nécessitent de comprendre son ouverture et sa fermeture à son environnement. Edgar Morin considère que ces deux actions sont complémentaires et indissociables. Le système a à la fois besoin d'être ouvert pour fonctionner et fermé pour conserver son intégrité. Le couplage ouverture/fermeture permet au système d'être autonome. Georges Lerbet (1997) établit un lien entre la capacité du système à gérer les flux d'échange de matière, d'énergie et d'« *inforgetique* » et ce qu'il appelle son affermissement, c'est-à-dire sa non-trivialité.

³¹ Cité par Orтали (ibid.) : Le Moigne, J.L. (1974). *Les systèmes de décision dans les organisations*. Paris : Dunod p.30

2.1.4 Système et variations

Le système par son dynamisme évolue dans le temps, il est donc confronté à des variations d'états permanents. La logique de transformation ne lui enlève pas son identité, celle-ci relève d'une définition qui tient compte de cette propension au changement : un arbre fruitier reste un arbre, avec ou sans feuilles, avec ou sans fleurs, avec ou sans fruits. On peut donc définir un système à partir de son état au regard de ses possibles transformations :

- le système statique, qui ne connaît qu'un état, qui ne se transforme pas
- le système dynamique, ou hétéro-statique, qui se transforme alors que son environnement est stable
- le système homéostatique, qui manifeste une forme de stabilité alors que ses composants et son environnement sont dynamiques. Il met en œuvre pour cela des principes de régulation et des mécanismes de contrôle.

On voit ici que les transformations du système sont associées aux relations qu'il établit avec son environnement.

d) Système et interaction

- « *Un système est un ensemble complexe d'éléments en interactions* » (Bertalanffy, 1993, p. 32) ;
- « *On peut concevoir le système comme unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus* » (Morin, 1977, p 102) ;
- « *Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique organisé en fonction d'un but* » (De Rosnay, 1975).

Ces trois propositions de définition du système se recoupent et se rejoignent à travers la place centrale qu'elles accordent à l'interaction. Comment, alors, définir l'interaction ?

Une interaction est « *une action réciproque de deux ou plusieurs objets, de deux ou plusieurs phénomènes* » (CNRTL). Cette définition, issue du langage courant, met en valeur, d'une part, la nécessité de réciprocité et de l'autre, la possibilité que l'interaction soit distribuée entre plus de deux protagonistes et enfin, la possibilité que les protagonistes soient autre chose que des objets.

Jean-Claude Sallaberry (2018) fait appel aux physiques – classique et quantique – afin de déterminer les caractéristiques de l’interaction. Il y a interaction lorsqu’il y a :

- *réciprocité*, on retrouve ici le principe de notre première définition du CNRTL

- *égalité* de l’action et de la réaction,

- *lien entre champ et interaction et caractère incontournable*, c’est-à-dire que l’interaction produit forcément un effet.

Nous sommes loin d’avoir les compétences dans le domaine de la physique pour commenter cette caractérisation, mais il nous semble comprendre l’idée générale poursuivie par Jean-Claude Sallaberry. Il s’agit ici de partir de cette caractérisation et des points immédiatement applicables à d’autres champs, pour la recherche d’une définition transposable au cadre des sciences humaines et sociales. Nous tâcherons dans le chapitre 2, à partir de ce point de départ, de chercher à caractériser la notion d’interaction en l’appliquant plus spécifiquement aux sciences humaines et sociales.

2.1.5 Une définition synthétique du système.

Jean-Louis Le Moigne propose dans sa *Théorie du système général* (1994) la définition suivante qui nous semble être suffisamment rassembleuse pour faire office de synthèse de ce paragraphe. Un système, c’est :

« *Quelque chose (n’importe quoi présumé identifiable) qui dans quelque chose (environnement), pour quelque chose (finalité ou projet), fait quelque chose (activité = fonctionnement), par quelque chose (structure =forme stable) qui se transforme dans le temps (évolution) »*. (Le Moigne, 1994, p.62)

Cette définition générale offre des conditions d’application qui la rendent opératoire pour notre recherche : le système (la classe) est un objet défini par son observateur (le chercheur) qui, au sein d’un environnement lui aussi défini (le système scolaire), se maintient dans une forme stable, mais qui évolue au service d’une finalité.

2.2 L’environnement du « système-classe », approche par le climat scolaire

2.2.1 Le « système éducatif »

Nous nous intéressons spécifiquement au climat de classe et nous considérons la classe comme un système, c’est-à-dire « *un ensemble complexe d’éléments en interaction* »

(Bertalanffy, 1993, p. 32). Le système classe est compris dans un environnement, un autre système, ou un « *archipel de système* » (Morin, 1977). Afin de pouvoir déterminer ce que l'on nomme couramment le « climat » du « système-classe » il nous faut délimiter ses frontières et nous avons pour cela besoin de connaître son environnement que l'on nomme « *système éducatif* ».

Le système éducatif est un « écosystème ». Il peut être représenté par des cercles qui montrent les interactions entre les niveaux d'organisation :

- micro (la salle de classe),
- méso (l'école, le collège, le lycée)
- et macro (la communauté éducative),

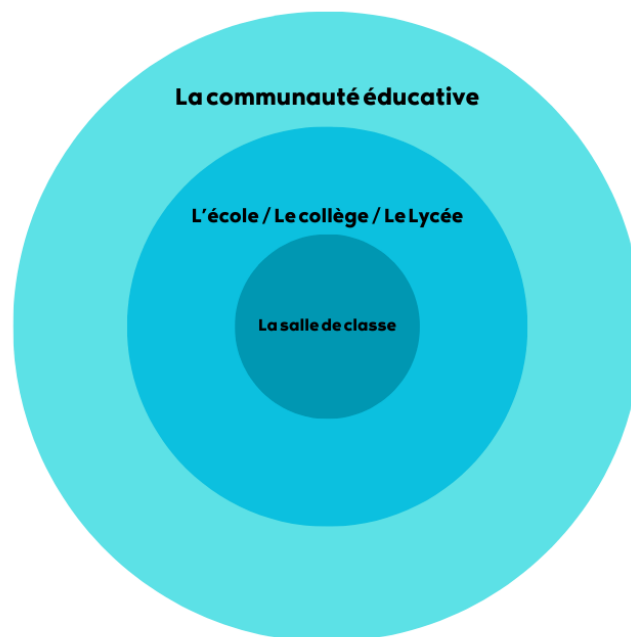


Figure 3 Représentation de l'environnement de la classe en cercles concentriques

Ces niveaux sont définis selon la portée spatiale, la multiplicité et la variété des protagonistes qui les composent, leurs interactions, et/ou par les objectifs et sous-objectifs qu'ils poursuivent. La portée spatiale s'amplifie du niveau micro au niveau macro, elle peut être matérialisée par les frontières physiques et symboliques que sont les salles de classe, les

établissements scolaires, les quartiers, les Zones d'Activités Pédagogiques etc. Ces frontières ne sont pas étanches, elles ne séparent pas. Elles établissent les liens entre l'intérieur et l'extérieur : lien entre le collège et ses partenaires (associations, lieux de médiation culturelle), liens entre l'école et le collège au sein du cycle 3³², liens entre les parents et les enseignants, liens entre les élèves d'une même classe d'âge par exemple. L'on comprend ici que nous ne considérons pas le « système éducatif » comme une entité figée, mais comme un système complexe et dynamique. Les moyens humains, matériels, immatériels, ainsi que les procédures de fonctionnement, sont en interactions afin de répondre aux finalités de l'éducation.

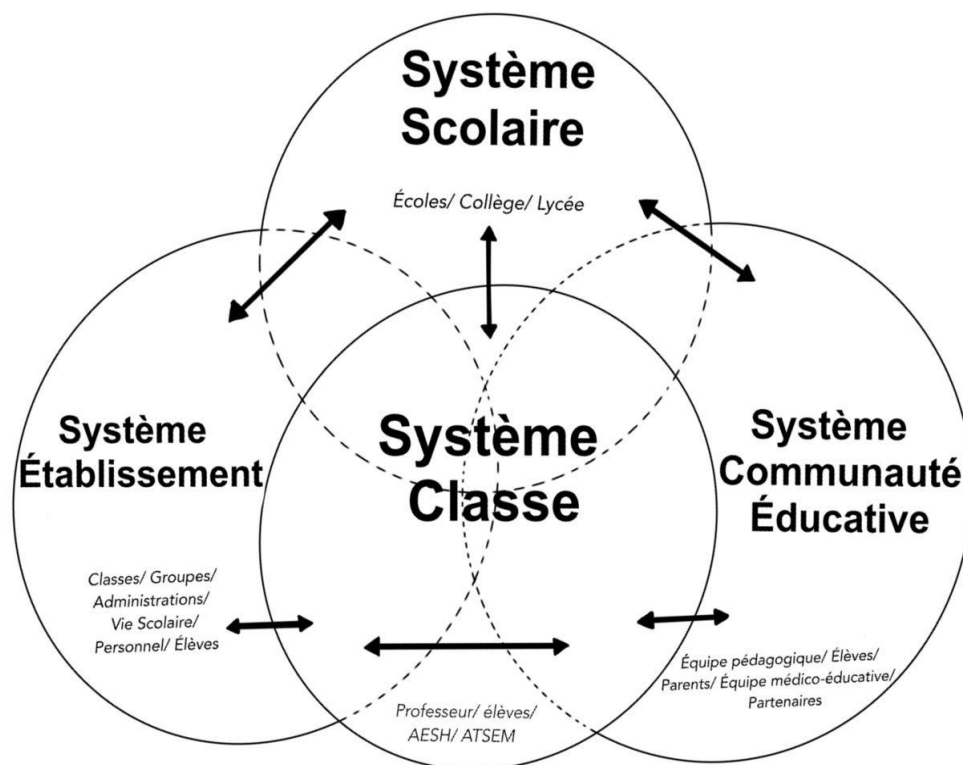


Figure 4 Représentation des systèmes dans le système éducatif

Pour mieux appréhender le « système-classe », il nous faut comprendre dans quel système la classe s'intègre. Pour décrire son climat, nous allons préciser clairement son environnement. Dans une recherche de compréhension systémique de la question des relations en contexte pédagogique, nous faisons appel au champ de recherche sur le climat scolaire. Le climat scolaire est une modélisation ou, comme nous le verrons, un ensemble de modélisation qui s'attache à décrire un système au travers des diverses interactions qui le constituent. C'est

³² Si les écoles primaires et les collèges comportent des frontières bien marquées, les lois de réforme de l'école et du collège (loi d'orientation 8 juillet 2013-2015) organisent la scolarité en cycles qui relient les dernières années à l'école primaire avec la première année du collège.

pourquoi nous préférons le modèle dynamique développé par la recherche sur le climat scolaire à une description figée du système éducatif français qui décrirait l'institution au travers de ses entités physiques, ses organigrammes, etc.

2.2.2 Climat scolaire

Emprunté du latin *clima*, *climatis*, et du grec *klima*, c'est-à-dire « inclinaison », en découle l' « *obliquité d'une région de la Terre par rapport au Soleil* ». Il s'agit donc de décrire les spécificités d'une région en fonction des paramètres météorologiques : « *Ensemble des conditions atmosphériques et météorologiques d'un pays, d'une région.* » (CNRTL). Le dictionnaire Larousse définit le climat comme « *un ensemble de phénomènes météorologiques (température, pression, vents, précipitations) qui caractérise l'état moyen de l'atmosphère et son évolution en un lieu donné ; un ensemble de circonstances dans lesquelles on vit* ».

C'est, il nous semble, à cette multiplicité de paramètres que fait référence le mot de « climat » associé à l'organisation scolaire. Elle marque aussi la prise en compte par les chercheurs de sa complexité. La deuxième définition du CNRTL, « *atmosphère morale, ambiance psychologique* », confirme l'idée d'une recherche de compréhension de liens entre différents paramètres et différentes entités qui interviennent dans le champ scolaire. Elle marque la reconnaissance de l'existence d'un champ qui tient compte, dans le même temps, de l'individu et du collectif. L'expression « *ambiance psychologique* » n'a en effet de sens que si l'on considère qu'elle est le fruit de la rencontre entre plusieurs états psychologiques. Cette « *rencontre* » aboutit à une nouvelle entité collective différente de la somme de ses parties.

Les recherches sur le climat scolaire sont anciennes (Perry, 1908 ; Dewey, 1927)³³, le milieu du 20^{ème} siècle aux États-Unis marque un tournant dans les travaux sur le sujet (Veltcheff, 2017). Les années 2000 voient un développement significatif des recherches sur le plan international. La prédominance des études reste localisée dans le monde anglo-saxon (Cohen et al., 2009, Benbenishty et Astor, 2005), mais se développe en France (Debardieux, 1996, Janosz et al., 1998) et dans le monde hispanophone –Ortega et Del Rey, 2009).

a) Des approches multiples.

Georges Fotinos (2006, p.26) propose comme point de départ à une tentative de définition les trois approches suivantes :

³³ Cités par Veltcheff, 2017.

- Une première approche consiste à considérer que le climat scolaire est « *majoritairement construit et s'étalonne sur le champ des interdictions, des punitions et des sanctions positives et négatives* » (Fotinos, Ibid.). Les lois, les règlements et les normes sociales déterminent les valeurs et le sens de l'activité en contexte scolaire ainsi que sont l'organisation et le fonctionnement des établissements. Le strict respect de ces principes détermine un climat idéal. « *Les différents degrés de climat se construisent alors sur une échelle implicite allant du non-respect épisodique jusqu'à la transgression en passant par la permanence des comportements anormiques* » (Fotinos, Ibid.).

- Une deuxième approche considère les établissements scolaires comme des microsociétés et cherche à aborder leurs fonctionnements à partir d'une observation concrète. Cette approche étudie les conditions de travail dans leur ensemble (caractéristiques physiques des lieux et des différents acteurs de la communauté éducative). Elle observe l'activité générale de l'établissement (pédagogie, administration et gestion, vie scolaire, partenariats). Elle mesure « *l'état des relations entre les différents membres de cette communauté entre eux et avec les partenaires, autorités hiérarchiques et locales* » (Fotinos, Ibid.).

- Une troisième approche plus globale se base sur les deux premières et étudie « *le ressenti, la perception, la valeur donnée par les acteurs et usagers aux dysfonctionnements de l'ordre social et culturel constituant le climat* » (Fotinos, Ibid.). C'est cette dernière approche qu'il privilégie en cherchant à synthétiser les points de vue concordants et discordants dans les ressentis des membres des établissements.

b) Des définitions multiples

Progressivement et en lien avec une forte transdisciplinarité et un certain foisonnement des recherches, un consensus s'est établi autour d'une définition générale « *contextuelle, systémique et multifactorielle* » (Veltcheff, Ibid, p.14). L'auteure, après avoir montré le caractère mouvant et complexe de la notion de climat scolaire, précise qu'une définition univoque et consensuelle semble difficile à établir. Elle propose une définition basée sur trois angles d'attaque qui lui semblent faire consensus : définitions contextuelle, systémique et multifactorielle.

La définition contextuelle considère qu'une multiplicité d'éléments contribue à l'établissement d'un climat scolaire. Parmi eux, l'engagement, la motivation, le plaisir, mais aussi les indicateurs plus classiques mis en œuvre au sein de l'Éducation nationale comme les

catégories socioprofessionnelles par exemple. Elle rejoint Debarbieux (2004 ; 2012) dans l'importance qu'il donne au sentiment de sécurité dans l'observation des mécanismes du climat scolaire, mais considère que les notions de violence et de victimation ne peuvent suffire à leur compréhension. Les enquêtes de victimation à l'école associent d'ailleurs généralement l'étude d'autres paramètres pour définir le climat qui y règne. Les résultats des travaux montrent généralement une assez bonne cohérence entre les différentes variables (Debarbieux, 2011a, 2011b; Debarbieux et al., 2012; Gottfredson & Gottfredson, 1985). Toujours sous « l'étendard » climat scolaire, des études partent de la « qualité de vie à l'école » (Florin & Guimard, 2017), ce qui peut sembler être une approche antagoniste à celles de la victimation, mais qui sont toujours contextuelle.

La définition systémique s'appuie sur les propositions de définition du National School Climate Center (Debarbieux et al. 2012) « qui constitue une base de référence à la croisée entre la psychologie et les sciences de l'éducation » (Veltcheff, *ibid.*, p. 15). Pour le School Climate Center, « *le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Pour autant il ne s'agit pas d'une simple perception individuelle. Cette notion de « climat » (appelé parfois « atmosphère », « tonalité », « cadre », ou encore « milieu »), repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu, mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école.* » (Debarbieux et al., 2012, p. 12³⁴)

« *Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école.* » (Debarbieux et al., 2012, p. 13)

Pour le National School Climate Center (NSCC), il y a 5 facteurs :

- 1) les relations de tous ordres entre tous
- 2) l'enseignement et l'apprentissage

³⁴ Debarbieux et al. (2012) citent Cohen J., Mc Cabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T., 2009, "School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice", Teachers College Record, vol. 111, n° 1, p. 180-213, dans Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration, Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

- 3) la sécurité physique et émotionnelle, associée au sentiment de sécurité
- 4) l'environnement physique
- 5) le sentiment d'appartenance

S'ajoutent à ces 5 facteurs : une participation significative (les élèves se sentent engagés dans des activités scolaires avec leurs pairs et les professeurs) ; une réaction face aux comportements à risque; une attention portée par l'école à la vie familiale (les élèves sentent que les adultes de l'école respectent leur environnement et leur culture familiale). La violence exercée contre et par les personnels est aussi prise en compte. Cette définition est ici considérée comme systémique, car elle étudie les interactions entre les différentes perceptions du climat par l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire.

La définition multifactorielle cherche à identifier les différents facteurs qui influent sur le climat scolaire en fonction des objectifs et des buts fixés. L'on rejoint ici, dans une conception systémique globale, la définition du système de Joël De Ronay qui ajoute la notion de « but » à celle d'interaction dynamique : « *Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique organisé en fonction d'un but* » (De Rosnay, 1975). Caroline Veltcheff identifie de multiples facteurs qui doivent être associés afin d'obtenir un « *indice de climat scolaire* », expression attribuée à Debardieux (1996) et Hubert et Depp (2015).

L'organisation scolaire et les « *effets établissements, classes et maîtres* » sont considérés comme des facteurs déterminants. Certaines études cherchent à comprendre les spécificités liées à des organisations propres aux systèmes et sous-systèmes comme la constitution des classes et les styles de leadership des chefs d'établissements par exemple. Les rapports qu'entretiennent les individus avec les institutions scolaires, sur le plan symbolique et sur le plan physique (lieux de vie, architecture) contribuent à la compréhension du climat. Une étude de l'OCDE (2009)³⁵ fait état de 6 facteurs déterminants :

- 1) La qualité du bâtiment scolaire
- 2) La relation entre les enseignants et les élèves qui relève tant d'un système social, des normes partagées, du sens de la communauté, que d'un état d'esprit général renvoyant à l'idée que se font la direction et les enseignants sur ce que doivent être les relations avec les élèves. De la qualité de ces relations dépend la qualité du climat scolaire.

³⁵ Citée par Debardieux et al. (2012) et Veltcheff (2017) : OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environment : First Results of TALIS*.

3) Le niveau du moral et de l'engagement des enseignants.

4) Les questions d'ordre et de discipline : plus ces questions génèrent des tensions, plus le climat scolaire est dégradé. Il est intéressant de noter que, selon PISA (2011), les problèmes de discipline se sont quelque peu aplanis de 2000 à 2009.

5) Les problèmes de violence, de harcèlement, de brimade et d'intimidation (bullying) entre les élèves, d'une part, et entre ces derniers et les enseignants, problèmes qui, plus ils ont aigus, plus le climat scolaire est naturellement de mauvaise qualité. Il faut noter que la plupart des agressions dans ce domaine sont mineures et que les problèmes graves « *ne se posent de manière fréquente et récurrente que pour une minorité d'élèves, ou bien dans les établissements implantés dans une zone confrontée à des problèmes sociaux et économiques graves* » (Shaw, 2004, Gottfredson, 2001, Debarbieux, 2008).

6) L'engagement des élèves : les écoles où l'absentéisme, le manque d'assiduité, de travail et de participation sont observés, ne peuvent être que des écoles où le climat scolaire est dégradé.

Certains de ces 6 facteurs nous semblent difficilement mesurables et sont pour cela contestés, comme l'engagement des enseignants et des élèves. Le lien entre la performance scolaire forte et l'engagement fort ne nous semble pas établi par exemple.

Enfin, la conception du « vivre ensemble » dans les établissements, ainsi que la perception de la justice scolaire, sont considérées, dans cette définition multifactorielle, comme « surdéterminants ». Les littératures hispanique et québécoise se rejoignent au travers des notions de « *discipline démocratique* » et de « *communauté juste* » (Ortega, 2001 et Massé et al., 2006)³⁶.

c) Une approche du climat scolaire par la complexité

De nombreuses recherches sur le climat scolaire entrent dans le questionnement par le prisme de la violence ou de la victimation (Debarbieux, 1996, Soule, 2003, Benbenishty et Astor, 2005). D'autres, par celui du bien-être à l'école (Florin & Guimard, 2017). Bien que les unes ne se cantonnent pas à des variables liées aux incivilités ou aux incidents violents et les autres, à l'appréciation positive du bien-être, ces entrées nous semblent révélatrices d'une volonté de découpage, de partition. De même, nous observons que certaines études semblent

³⁶ Cité par Veltcheff (2017) p.17

d'avantage centrées sur la réussite académique des élèves et sur le développement d'un climat propice aux apprentissages disciplinaires. Certes, le climat scolaire, la violence à l'école, aussi bien que la réussite académique, sont des constructions multidimensionnelles, mais elles posent une focale puissante sur ce qui ne nous semble être qu'une composante du système. « *Au-delà de la question sur les effets du climat scolaire sur la performance académique ou la sécurité il convient de se demander plus loin : « Quelles composantes du climat scolaire sont associées avec quels aspects de la performance ou de la sécurité scolaire ? »* (Debardieux et al., 2012, p. 3) ». On observe ici que ces approches mènent à un cloisonnement qui nous semble inapproprié et qui ne permet pas une compréhension globale. Une observation multifactorielle qui s'affirme en tant que telle nous semble plus appropriée à la représentation de l'environnement du système classe. Elle peut se résumer grâce au schéma suivant, qui met en perspective les différents facteurs et leurs multiples interactions :

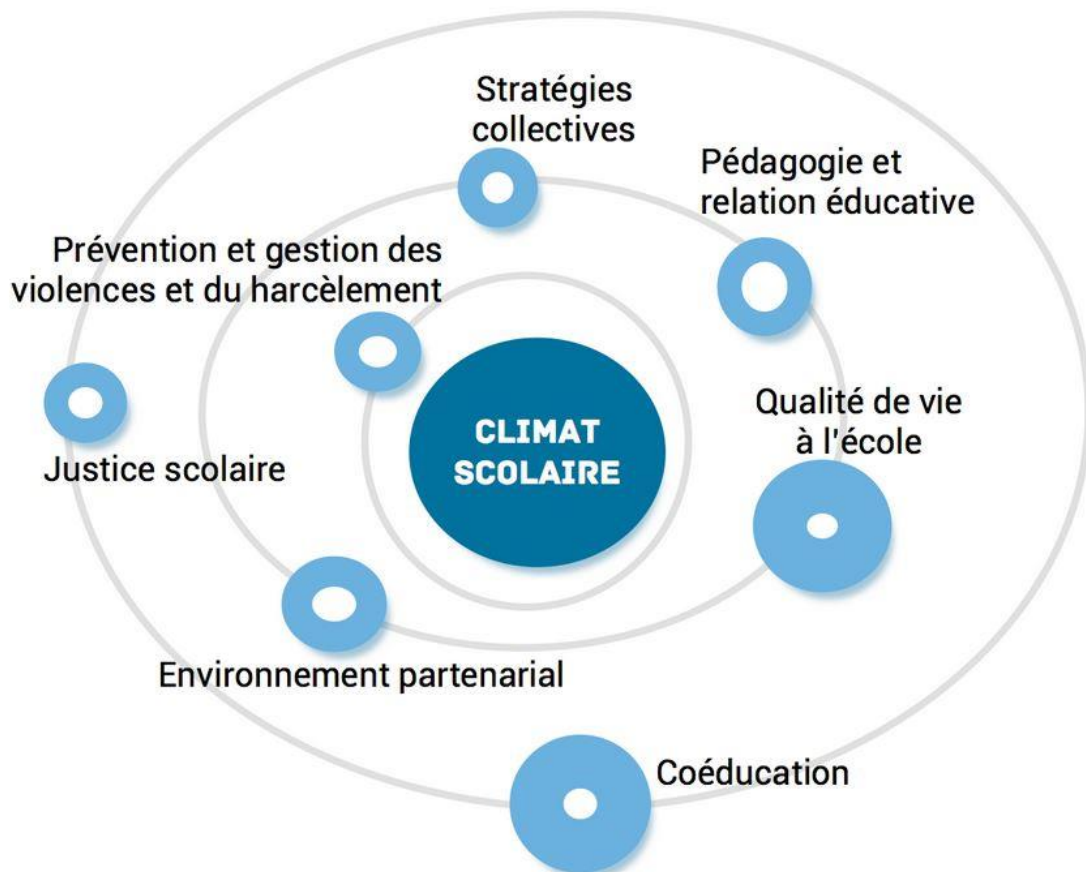


Figure 5 Représentation multifactorielle du climat scolaire, Académie de Strasbourg³⁷

C'est grâce à de multiples boucles de rétroaction, qui n'apparaissent pas dans ce schéma, que le climat scolaire s'établit. La prévention de la violence devra à la fois être

³⁷ <https://climatscolaire.site.ac-strasbourg.fr/>

pensée dans le respect de la justice scolaire et la mise en œuvre d'un dialogue entre agresseur et agressé et enseignants, vie scolaire et familles.

La compréhension de ce système complexe passe par une pensée non binaire qui ne met pas une priorité forte sur un domaine, la performance scolaire, au détriment des autres, le vivre ensemble, ou l'inclusion par exemple.

Elle ne peut faire l'économie d'une recherche de compréhension circulaire qui considère que les effets et les produits reviennent les uns vers les autres en permanence : un élève « bouc émissaire » peut rencontrer des difficultés pour apprendre. Il faut donc, pour obtenir de lui des progrès dans les apprentissages, que sa situation d'un point de vue psychosocial soit pacifiée. De même, il est nécessaire de comprendre un établissement comme une totalité dynamique et non comme une somme d'individualités, tant en ce qui concerne les groupes d'élèves que ceux des adultes.

Dans chacune des composantes du climat scolaire présentes dans la figure ci-dessus nous considérons que l'on peut retrouver l'ensemble, selon le principe hologrammique décrit par Edgar Morin. Les partenaires de l'école ne peuvent être considérés comme appartenant au système que si l'élève, en tant que personne apprenante, en évolution permanente, est au centre des préoccupations. De même il est nécessaire de retrouver dans la démarche de l'équipe pédagogique, et jusque dans les séquences conçues par les enseignants, les principes de coéducation et de pratiques partenariales. Nous appliquons la logique hologrammique à l'organisation du système scolaire. Ses différentes dimensions sont inter-reliées et interdépendantes. Cette approche offre la possibilité de sortir des limites de cloisonnement entre les différentes composantes du système éducatif.

Ainsi considérons-nous que l'environnement du « *système classe* », que nous appelons « *système scolaire* », peut être décrit grâce aux interactions entre les différents domaines. Cette logique hologrammique, et la récursivité entre les dimensions, les niveaux, les registres, n'est pas explicite dans le schéma ci-dessus, c'est pourquoi ces précisions nous semblent nécessaires. Les différentes composantes, du climat scolaire, c'est-à-dire la coopération et les partenariats entre les adultes (qui comprennent les principes de coéducation), les orientations pédagogiques au service de la réussite de tous (qui comprennent des principes de coopération entre élèves et entre élèves et adultes), la qualité de vie dans les établissements (qui comprend l'environnement physique et des principes d'animation), la prévention de la violence et la justice scolaires (les deux derniers points étant eux aussi établis selon des principes plus ou

moins participatifs et démocratiques) sont inter-reliées au sein du modèle que nous présentons. Ces différents domaines sont liés à des éléments qui gravitent à différents niveaux organisationnels: les bâtiments, les institutions, les êtres humains, les fonctions... Nous choisissons de les décrire à travers ce modèle à partir de la nature de leurs interactions qui constituent un climat spécifique.

On remarque, par ailleurs, que dans les travaux de recherche sur le climat scolaire, la classe est parfois considérée dans le « système scolaire » comme un facteur déterminant. La constitution des classes par les enseignants, la refonte de certains groupes, ou leur conservation, sont des préoccupations constantes au sein des établissements. *« La littérature sur le climat scolaire montre que se dégage une définition multifactorielle plus large que la seule dimension d'un « effet établissement », qui y est cependant incluse. Aussi les études sur le climat scolaire peuvent-elles inclure les études bien documentées sur « l'effet-classe » et « l'effet-maître » ».* (Debardieu et al., 2012, p.2). On observe ici l'ancrage de la notion de climat scolaire dans la théorie systémique. Les frontières entre les systèmes et les sous-systèmes ne sont pas étanches, elles sont au contraire le terrain privilégié des interactions. Le tout est dans la partie, le « système scolaire » est dans l'enseignant et dans le regroupement des élèves en classes. Le système classe est dans le système scolaire, et inversement selon les principes de la récursivité organisationnelle.

2.3 Un système dans le système : le climat de classe

Les recherches sur le climat scolaire délimitent leur champ en faisant appel aux cadres institutionnels que sont les établissements scolaires : l'école, le collège, les lycées. Notre recherche se concentre sur le collège.³⁸

³⁸ Tableau consulté en ligne le 21/10/2023 à l'adresse suivante : <https://philpot.education/mod/page/view.php?id=722>

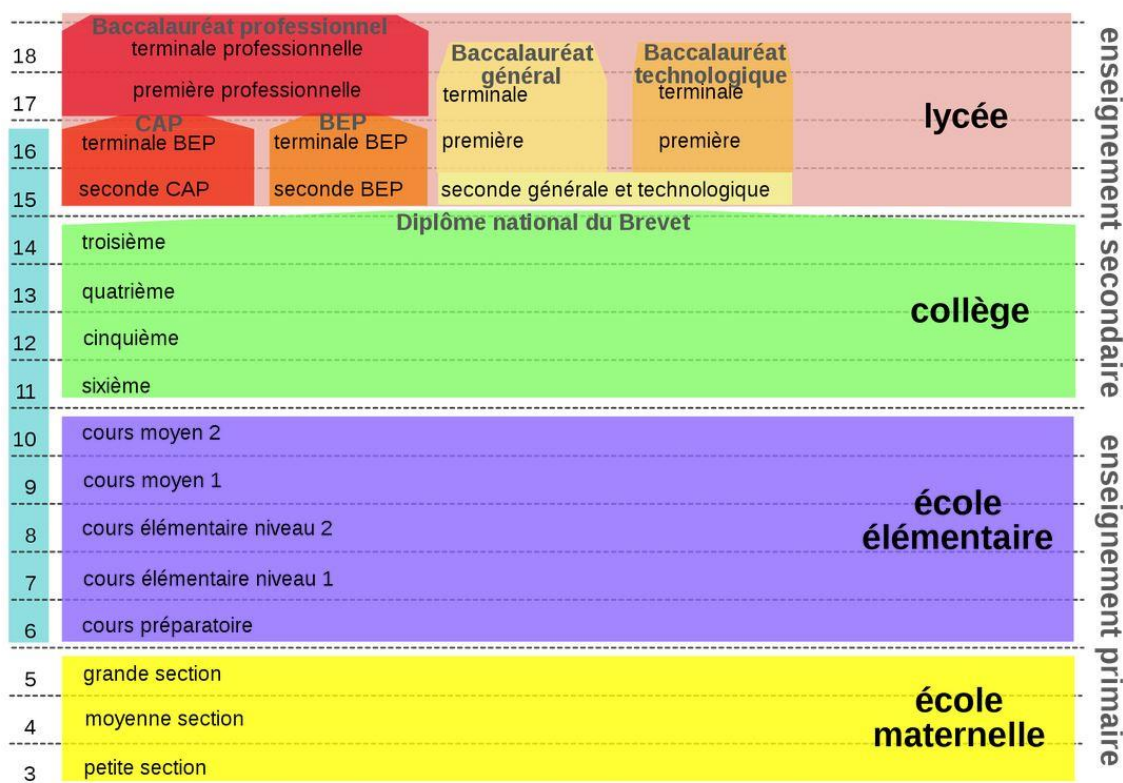


Figure 6 Le système scolaire français

On peut séparer cet « écosystème-collège » en unités plus petites, qui seraient constituées comme de nouveaux écosystèmes autonomes, mais inter reliés : classe (les élèves et leur(s) professeur(s)), vie scolaire (cour de récréation, demi-pension, étude), périscolaire (accueil périscolaire, aide au devoir).

2.3.1 Une définition de la classe

Nous étudions « l'écosystème » classe, c'est-à-dire un ensemble d'élèves regroupés qui suivent le même enseignement dans un lieu donné. Ce groupe d'élèves est rassemblé généralement pour une année scolaire selon l'âge et/ou leur avancée dans le cursus scolaire. Le terme nous vient du latin « *classis* », « groupe de citoyens » au sens de groupe spécifié (Altet, 1998). De la maternelle à la fin du collège, le groupe d'élèves constitué est stable sur une année scolaire, voire sur plusieurs années. Il est en général composé d'un groupe mixte pouvant osciller entre 20 et 30 individus en moyenne. Outre les élèves que l'on appelle couramment le « groupe classe », ce terme peut désigner le lieu de regroupement (la salle de classe), l'enseignement, ou le cours lui-même (faire la classe) et les types de regroupement momentanés d'élèves dans un autre lieu que le cadre habituel (classe de découverte). Il peut

aussi désigner des unités spécifiques comme les classes préparatoires, ou des divisions correspondant à une finalité spécifique, ou qui s'inscrivent dans une pédagogie particulière (classe de SEGPA³⁹).

La classe apparaît en France au 16^{ième} avec le début des maisons d'école. Le dispositif s'étend et se développe jusqu'au 17^{ième} siècle, faisant face à un nombre croissant d'élèves. Il voit se développer l'idée d'un « *enseignement collectif simultané, indifférencié et frontal engageant tout un groupe d'élèves dans une classe* » (Altet, Ibid.). La massification de l'enseignement modifie en profondeur son organisation en le découpant en « tranches » successives et par disciplines scolaires. Une répartition des élèves par groupes homogènes en fonction de leur avancement dans la matière s'impose progressivement. Au 19^{ième} siècle apparaît l'enseignement mutuel, qui voit des groupes importants séparés en plus petites unités sous la conduite d'un moniteur élève plus avancé. Puis, le système s'organise à partir du principe de cohortes d'âges, qui favorise le cours magistral collectif et indifférencié et une répartition géographique par salles de classe. Cette organisation est pérennisée au 20^{ième} siècle dans le système éducatif français. Les élèves sont répartis par établissements puis, selon les différents degrés d'études et en fonction des classes d'âges des enfants et adolescents.

Cette courte évocation historique du développement de la classe montre les liens entre l'obligation scolaire, le développement démographique des élèves et l'organisation de l'Éducation nationale. Ce développement est associé à des choix politiques, économiques et idéologiques qui répondent à des tensions. Claude Lelièvre (2022) montre comment l'enseignement simultané est l'expression d'une conception ultra-royaliste avec, en toile de fond, la restauration d'une monarchie de droit divin. L'enseignement mutuel est, lui, « *le régime constitutionnel introduit dans l'éducation ; c'est la charte qui assure à l'enfant la part de sa volonté dans la loi à laquelle il obéit* »⁴⁰ (Lelièvre, *ibid.*, p 50). Sur le plan économique, il semble évident que l'organisation par classe répond « *au manque d'enseignants disponibles par rapport au nombre de plus en plus grand d'élèves* » (Altet, *ibid.*). La nécessité de normalisation entraîne les carences d'un enseignement non différencié au sein de groupements qui réunissent des élèves aux développements très différents sans que l'on cherche à adapter l'enseignement à chacun. On voit ici combien le « *télescopage* » entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement inclusif (Kohout Diaz, 2017), depuis le début des années 2000 en France, puise sa source dans les fondements mêmes de l'organisation

³⁹ Section *d'Enseignement Général et Professionnel Adapté*

⁴⁰ Claude Lelièvre cite ici Mme Guizot, épouse du ministre de l'instruction publique en 1833

scolaire. Marguerite Altet (ibid.), en réponse à la mise en place du collège unique⁴¹, imagine une école sans classes. Afin de répondre au mieux à un public d'élèves divers et hétérogène, elle préconise la mise en place d'une pédagogie différenciée et individualisée qui exige la modification des groupements par classe. Trente ans après ces réflexions, la classe perdure et de nouvelles conceptions de la prise en compte des besoins éducatifs de chacun ne cherchent pas à la faire disparaître, mais plutôt à organiser des formes de co-enseignements : aide personnalisée, aide aux devoirs et une conception de l'école inclusive qui privilégie la présence des élèves à Besoins Educatifs Particuliers au sein de leur classe et la mutualisation des compétences entre enseignants et enseignants spécialisés (Tremblay, 2021). On observe avec la dernière réforme du lycée⁴² que la classe est nettement remise en question par les options d'enseignement pour le baccalauréat. Actuellement les propositions de réforme du collège en 2024⁴³ préconisent elles-aussi la constitution de groupes de niveau en français et en mathématique qui remet en question la « classe unitaire ». Ces deux modalités d'enseignement ont soulevé et soulèvent encore aujourd'hui un grand nombre d'interrogations chez les membres de la communauté éducative, chefs d'établissement, enseignants et parents d'élèves.

Il y a au collège 4 types de classes, 6^{ième}, 5^{ième}, 4^{ième} et 3^{ième}, qui répartissent les enfants/adolescents par âge entre 10 et 15 ans. Une équipe fixe d'enseignants est attribuée en début d'année scolaire à cette classe. Elle est chargée de dispenser par matières les enseignements légaux fixés par les programmes de l'Éducation nationale.

2.3.2 La classe comme système

Nous partirons tout d'abord, pour définir le « système classe », de la définition générale d'un système que Jean Louis Le Moigne propose dans sa *Théorie du système général* (1994). Un système, c'est :

« *Quelque chose (n'importe quoi présumé identifiable) (1), qui dans quelque chose (environnement) (2), pour quelque chose (finalité ou projet) (3), fait quelque chose (activité =*

⁴¹ Loi Haby, 11 juillet 1975

⁴² Les décrets et arrêtés ont été signés le 16 juillet 2018 sous la présidence d'Emmanuel Macron, la réforme du baccalauréat général et technologique et du lycée est une réforme proposée en 2018 par l'ancien ministre de l'Éducation nationale français Jean-Michel Blanquer sous le gouvernement d'Édouard Philippe.

⁴³ <https://www.education.gouv.fr/choc-des-savoirs-une-mobilisation-generale-pour-elever-le-niveau-de-notre-ecole-380226> consulté le 18/03/2024: « À partir de la rentrée 2024 - Organiser les cours de mathématiques et de français en groupes de niveaux flexibles tout au long du collège, avec des effectifs réduits à une quinzaine d'élèves pour les groupes les plus fragiles . »

fonctionnement), par quelque chose (structure =forme stable) qui se transforme dans le temps (évolution) ». (5) (Le Moigne, 1994, p.62)

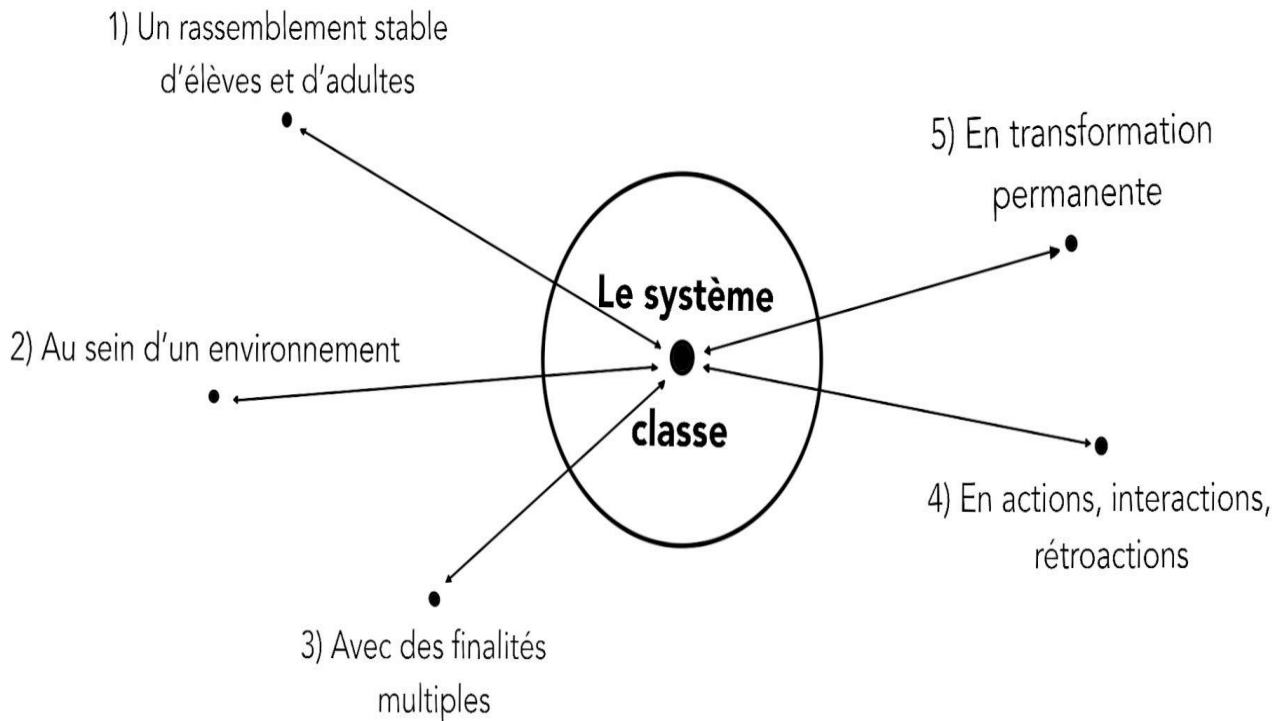


Figure 7 Représentation du "système-classe" à partir de la théorie des systèmes

1) Une rassemblement stable :

Une classe de collège est un rassemblement stable d'élèves durant une année scolaire à minima. Il arrive fréquemment que des élèves, par le biais des options en langues (lorsqu'il n'y a qu'une classe d'allemand par niveau, par exemple), ou par le hasard de l'organisation de l'établissement, soient dans la même classe durant quatre années. Ces élèves ont dans la grande majorité le même âge. Ils proviennent d'écoles primaires différentes et sont donc rassemblés dans une configuration spécifique à partir de la 6^{ième}. Ils seront séparés en grande partie avec l'orientation au lycée. La classe, regroupement d'enfants et d'adolescents, accueille un ou des adultes en son sein au gré des différentes disciplines enseignées au collège. Ces adultes, principalement enseignants et AESH, se relaient afin de dispenser des contenus disciplinaires et transversaux et font partie du système.

2) Au sein d'un environnement :

Cette classe est située dans un environnement que nous avons appelé « système scolaire » et qui est fait d'une multitude de sous-systèmes. Les élèves d'une classe

appartiennent à un niveau défini par un âge (6ième = 10-11 ans, 5ième = 11-12 ans, etc.), lui-même s'insérant dans un établissement appelé collège, lui-même placé dans un maillage d'établissements au sein d'un village, d'un quartier, d'une ville, etc. Les interactions entre le système classe et son environnement sont multiples et touchent tous les domaines du climat scolaire. En voici quelques exemples :

Sur le plan des personnes, les élèves d'une classe sont en relation permanente avec les élèves des autres classes dans la cour de récréation, en études, dans des activités de groupes, mais aussi en dehors de l'établissement. Ces interactions influent sur le climat de la classe. De même, les élèves interagissent avec un grand nombre d'enseignants (entre 10 et 12 par semaine) et ces interactions modifient en permanence le climat. Les enseignants et les membres de l'équipe pédagogique interagissent aussi entre eux, ce qui peut avoir une influence sur leurs modes d'interaction avec la classe. Les élèves interagissent avec leurs parents, qui peuvent eux-mêmes être en contact avec les enseignants.

Sur le plan matériel, les élèves vivent dans un environnement physique et symbolique, leur établissement, les couloirs, les salles de classe, le foyer, la cour, le gymnase, les vestiaires.

Sur le plan immatériel, les contenus des cours et les activités sont eux aussi le fruit d'interactions avec la société, l'actualité, les avancées scientifiques et pédagogiques. Les personnes, membres de la classe sont, elles aussi, en interaction avec des éléments extérieurs, familles, amis et portent dans la classe les fruits de ces interactions. L'utilisation en classe et dans la sphère privée des outils de communication informatiques facilite une mise en relation avec l'environnement, même très élargi, du système classe.

3) Avec des finalités multiples :

Les finalités de la classe sont en partie définies par les textes règlementaires⁴⁴ de l'Éducation nationale et s'organisent selon six domaines :

- les langages pour penser et communiquer. Les élèves apprendront à penser et à communiquer au travers de 4 types de langages (langue française, langue vivante ou régionale, langages scientifiques, mathématiques et informatiques et langages des arts et du corps).

⁴⁴ Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture [Décret n°2015-372 du 31 mars 2015](#)

- la formation de la personne et du citoyen. Les élèves découvriront les valeurs et les principes inscrits dans la Constitution (vie en société, action collective et citoyenne, formation morale et civique, respect des choix personnels et des responsabilités individuelles).
- les systèmes naturels et les systèmes techniques. Les élèves connaîtront les fondements de la culture mathématique, scientifique et technologique (approche scientifique et technique de la terre et de l'univers, curiosité et sens de l'observation et capacité à résoudre des problèmes).
- les représentations du monde et de l'activité humaine. Les élèves apprendront à développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique (compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, interprétations des productions culturelles humaines et connaissance du monde social contemporain).
- Les méthodes et les outils pour apprendre. Les élèves apprendront à apprendre, seuls ou collectivement, en classe et en dehors (accès à l'information et à la documentation, outils numériques, conduite de projets individuels et collectifs et organisation des apprentissages).

Les finalités de la classe peuvent être aussi d'un autre ordre que celles définies par l'institution. Si la classe s'insère dans un dispositif institutionnel visant l'éducation, elle entre aussi dans un processus de vie plus large. La classe est un lieu de vie. L'une de ses finalités est donc tout simplement d'y vivre. Elle rassemble des personnes, ce qui signifie que, de manière consciente ou inconsciente, les individus, adolescents⁴⁵ et adultes, « apportent » dans la classe leurs besoins, pulsions ou désirs et recherchent la satisfaction de ceux-ci. Ils recherchent des formes d'épanouissement et/ou luttent contre diverses formes d'angoisse qu'une approche psychanalytique des groupes a largement documentée (Anzieu Martin, 1968 ; Kaës, 1976) et qui s'exprime au travers des notions « d'appareil psychique groupal », de processus primaires et secondaires par exemple⁴⁶ (Kaës, 1999, p.72-76) dans lesquels peuvent se manifester l'angoisse de la « séparation » ou de la « dévoration » par le groupe.

Ces différentes finalités sont en interaction et en rétroaction. Le professeur cherche à transmettre des contenus disciplinaires et à obtenir une satisfaction grâce à cette recherche. Les deux préoccupations sont intimement reliées et interagissent. Mais ces préoccupations

⁴⁵ Cette question est particulièrement sensible en ce qui concerne le public adolescent qui est souvent abordé comme un public « en souffrance » mais que l'on peut aussi appréhender comme éminemment créatif puisque engagé dans un processus de « construction identitaire » (Kattar, 2019).

⁴⁶ Chez René Kaës, « l'appareil psychique groupal » détermine la structure inconsciente des groupes, il met en évidence dans le même temps des éléments organisateurs psychiques inconscients appelées « formation fantasmatiques ». (Kaës, 1999)

interagissent aussi avec les désirs des élèves qui peuvent vouloir apprendre et, dans le même temps, être appréciés de leurs camarades, être appréciés de l'enseignant, ou s'opposer à lui, ce qui, d'une certaine manière, revient au même. On comprend ici l'immense complexité de la rencontre d'une multitude de finalités, sur le plan individuel et collectif, sur le plan manifeste et sur le plan latent.

4) En actions, interactions, rétroactions :

Elle produit des objets, des connaissances qui se manifestent sous la forme de productions concrètes, d'interactions verbales et non verbales. Elle est composée de, ou elle est le fruit d'un flux continu d'énergie, d'interaction et d'informations. Les manifestations et la nature de ces flux sont le fruit des différentes cultures des protagonistes sans cesse reconstruites et sont structurées dans le même temps par ces cultures. Tout comme le tissu de finalités qui se rencontrent au sein du système classe, les actions de la classe et ses productions sont multiples et complexes. Elles sont aussi « emportées » dans un flux continu de causalités circulaires et de boucles de rétroactions.

5) La classe est en transformation permanente :

Les membres de la classe sont eux-mêmes des systèmes autonomes qui s'adaptent en se transformant. Le public des élèves du collège est dans une phase de transformation profonde liée à l'adolescence. Cette transformation touche tous les aspects des personnes, sur le plan intellectuel, physique et psychique. Les relations entre les personnes nécessitent une adaptation et donc, une transformation.

La finalité même du système classe, l'éducation, vise une transformation. Les finalités de la classe transforment cette classe. Le système classe a pour objectif sa propre transformation. Si les agrégats d'un système changent, la totalité de ce système change aussi selon un processus qui fait que la totalité du système est plus que l'addition de ses parties.

Les enseignants sont eux aussi en transformation constante et en adaptation sur de multiples niveaux :

- recherche de réflexivité au niveau méta, c'est-à-dire dans la conception pratique de leur métier
- pratique réflexive pour une meilleure adaptation à la classe, par anticipation, ou adaptation dans l'instant, par l'intermédiaire des feed-backs (Perrenoud, 1998). Des boucles de

rétroactions opèrent aussi en fonction de postures adoptées par l'enseignant et par les élèves (Bucheton & Soulé, 2009).

Nous considérons donc la classe, en lui appliquant la définition générale de Jean-Louis Le Moigne, comme un système. Le « système classe » est organisé par les interactions à l'intérieur de ses frontières et par les interactions avec son environnement. Le climat de classe, parfois appelé « climat social » de la classe, se développe à partir du concept de système et offre des pistes de compréhension qui nous semblent utiles à notre recherche.

2.3.3 Le « système classe » : approche par le climat de classe

Bien que le concept de système et celui de champ puissent être considérés comme très différents⁴⁷, Kurt Lewin a fait partie des premiers contributeurs à la naissance de la théorie des systèmes et de la cybernétique (Michelot, 2002). La théorie du champ de Lewin (1935) considère que le comportement humain est fonction, à la fois, des caractéristiques de la personne et du milieu dans lequel cette personne évolue. Les autres personnes, au sein du groupe, font partie de l'environnement du sujet observé : « *autrui est cet élément du champ individuel qui fait apparaître l'individu comme élément du champ groupal* » (Michelot, *ibid.*, p.543).

Pour Charles Gadbois (1974), qui cite Henry Murray (1947)⁴⁸, l'individu est défini par un ensemble de besoins. Il est influencé par des pressions « *bénéfiques et nuisibles* » qui sont présentes dans son milieu. Ces pressions émanent de la structure même de l'environnement. Celle-ci est générée ou acceptée par les autres membres du groupe. Le sujet réagit en fonction du fait que les interactions sociales présentes dans son milieu contribuent à satisfaire ou non ses besoins personnels. Charles Gadbois (*ibid.*) définit le climat comme « *la perception globale qu'ont ses membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent au sein de cette organisation* » (*Ibid.*, p. 274). On considère donc ici le climat de classe « *comme une réalité subjective qui se rapporte aux perceptions psychologiques des acteurs eux-mêmes* » (Bennacer, 2005a. p. 1).

⁴⁷ Selon Michelot (2002), au sein de la théorie du champ, il y a une interdépendance entre l'individu et la totalité qui n'est pas forcément présente dans le système. Cette différence est à l'origine de la psychosociologie. « *Il y a une double médiation à prendre en compte, qui exige le détour par la perspective subjective. Ce en quoi le champ peut revendiquer une qualité psychosociologique que n'a pas nécessairement le concept de système.* » p. 548.

⁴⁸ Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*, New York, Oxford University Press, 1938.

La recherche observe un décalage entre la perception qu'ont les élèves sur le climat (réalité considérée comme subjective) et le climat observé par les chercheurs (réalité considérée comme objective). Cette perception subjective du climat de classe par les élèves exerce une influence supérieure sur le rendement scolaire si on la compare au « véritable » climat qui règne dans la classe (Grenne, Miller, Crowson, Duke et Akey, 2004)⁴⁹. La mesure du climat de classe peut être effectuée au travers de la perception des élèves qui y évoluent (Bennacer, 2005a). Plusieurs études ont été menées dans ce sens depuis les années 1970 (Moos, 1974 ; Dorman, 2003 ; Bennacer, 2005). Ces recherches ont élaboré et mis en œuvre des instruments de mesure qui cherchent à décrire le climat de classe, ou le climat social de classe, en utilisant la perception des élèves comme unité de mesure : « *Classroom Environment Scale* » (CES) de Moos, le « *What Is Happening In This Classroom* de Dorman » (WIHIC), l'Échelle du climat social de la classe (ECC) de Halim Bennacer.

Ces chercheurs se réfèrent habituellement à trois grandes dimensions qui visent à représenter des caractéristiques du milieu (Moos, 1974, 1979)⁵⁰. Ces dimensions offrent, selon l'auteur Rudolph Moos, la possibilité de mesurer le climat perçu par les élèves dans la classe.

Il s'agit des catégories de dimension relationnelle, de dimension du développement personnel et de dimension de maintien et de changement du système de la classe.

a) Les élèves sont engagés par les interactions dans la dimension sociale du « système-classe »

Rudolph Moos toujours, puis J. P. Dorman, établissent cinq dimensions relationnelles. Elles expriment la manière dont les élèves sont engagés dans l'environnement social qu'est la classe, l'entraide mutuelle et l'expression efficace de leurs sentiments, ainsi que leurs perceptions des interactions avec l'enseignant (Moos, 1974; Dorman et al. 1997).

- La première dimension relationnelle s'intéresse à la manière dont l'enseignant soutient ses élèves (aide offerte, confiance envers les élèves, intérêt de l'enseignant pour ses élèves).

- La deuxième dimension relationnelle concerne le niveau d'engagement des élèves dans la classe (intérêt et participation en classe).

⁴⁹ Cité par Filiault & Fortin (2011)

⁵⁰ Nous nous appuyons spécifiquement, dans ce paragraphe, sur les dimensions qui caractérisent le climat de classe, sur le travail de recension effectué par Mélanie Filiault et Laurier Fortin, (2011).

- La troisième dimension relationnelle mesure la cohésion et l'affiliation présentes dans les relations entre les élèves (connaissance des élèves entre eux, entraide, soutien offert, présence de sentiments amicaux, capacité à travailler en équipe).

- La quatrième dimension relationnelle s'intéresse aux interactions positives entre l'enseignant et l'élève (intérêt de l'enseignant pour le bien-être et le développement social de l'élève).

- La cinquième dimension relationnelle renvoie à la perception personnelle de l'élève quant à la pertinence de la matière enseignée en classe (capacité de l'élève à reconnaître l'utilité de la matière enseignée dans sa vie quotidienne à l'extérieur de l'école) (Moos, 1974, 1978, 1979; Dorman et al. 1997; Dorman, 2001).

b) Le « système-classe » favorise ou contraint le développement personnel

Elles cherchent à rendre compte de la manière dont l'environnement favorise ou contraint le développement personnel de l'élève. Le développement personnel de l'élève dans la classe se décline en quatre dimensions.

- Le degré d'orientation de l'enseignant vers la tâche, c'est-à-dire, toujours à partir de la perception de l'élève, quelle importance accorde l'enseignant à la centration sur la tâche scolaire et à la réalisation des activités scolaires prévues.

- Les niveaux de coopération et de compétition qui se développent entre les élèves (Moos, 1974, 1978, 1979; Dorman et al. 1997; Dorman, 2001).

- Le degré d'encouragement de l'investigation mis en œuvre par l'enseignant, c'est-à-dire l'accent mis par l'enseignant sur les processus de recherche mis en œuvre par les élèves, encouragement par l'enseignant à la résolution de problèmes par les élèves.

- Le partage du contrôle dans la classe entre l'enseignant et les élèves, c'est-à-dire quelle possibilité l'enseignant donne à ses élèves de participer au fonctionnement de la classe (Dorman, 2001).

c) Le « système-classe » s'organise pour se maintenir et se transformer

Cette organisation comprend tous les éléments qui contribuent à assurer le fonctionnement de la classe, ainsi que l'ensemble des modifications et transformations

pouvant y intervenir. Ces différentes opérations englobent aussi la réponse de l'enseignant à ces changements et comprennent 7 paramètres.

- L'ordre et l'organisation de la classe, c'est-à-dire l'importance accordée aux comportements constructifs des élèves, à l'organisation du temps et à l'organisation des activités (Moos, 1997).

- Le climat disciplinaire dans la classe, c'est-à-dire la clarification et la présence de règles cohérentes. Ces règles sont établies et connues des élèves (Moos, 1978; King, 2000).

- La discipline et le contrôle exercés par l'enseignant. Cette dimension englobe le respect des règles, les méthodes de pression organisées par l'enseignant, Moos, 1978 ; Dorman et al., 1997).

- La démarche en lien avec l'innovation dans la classe. Cette dimension rassemble à la fois les démarches de l'enseignant elles-mêmes, l'utilisation de méthodes et d'activités pédagogiques innovantes et diversifiées et l'encouragement à la créativité par l'enseignant (Moos, 1978).

- La capacité de l'enseignant à être équitable. Ce que l'on appelle la « justice scolaire » dans les recherches sur le climat scolaire.

- L'ouverture de l'enseignant à la négociation, c'est-à-dire la possibilité pour les élèves de proposer, d'expliquer et de justifier leurs idées aux autres élèves (Dorman, 2001).

- Les démarches d'individualisation au sein de la classe, c'est-à-dire la mise en œuvre par l'enseignant de démarches pour s'adapter aux besoins individuels, aux différentes capacités et appétences des élèves. Cela englobe la possibilité pour les élèves d'acquérir des formes d'autonomie (Dorman et al., 1997).

Moos (1978) a, par la suite, recensé 5 types de classes au secondaire, en lien avec ces dimensions du climat de classe : classes orientées vers le contrôle, vers l'innovation, vers l'affiliation, vers la tâche, ou vers la compétition. Cette typologie nous semble moins pertinente dans le cadre de notre recherche pour les raisons que nous exposons ci-après.

2.3.4 Discussion : vers une approche de la complexité par la complexité

Les modélisations du climat de classe mises en œuvre par les chercheurs nord-américains (Moos, 1974, 1978, 1980, 1987, 1991 ; Dorman et al., 1997, 2002), qui sont reprises par Halim Bennacer (2005, 2006) dans ses travaux sur le climat social de la classe,

s'inscrivent dans une démarche de compréhension au service du « rendement scolaire ». Elles ont été déclinées par la suite autour des thèmes de la qualité de vie à l'école (Mok et Flynn, 2002), du sentiment d'efficacité scolaire (Dorman, 2001), de l'engagement scolaire (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004), ou encore du rapport à l'école selon le genre des élèves (Mok et Flynn (ibid.)⁵¹). Elles sont orientées vers une recherche d'efficacité dans les apprentissages. On retrouve cette même orientation dans la recherche sur le climat scolaire, bien qu'une partie des travaux soit centrée sur le bien-être des élèves, ou sur la question de la violence scolaire. Dans tous les cas, il nous semble que ces différentes hypothèses de recherche adoptent des angles qui offrent la possibilité d'une entrée *dans* la complexité de l'environnement scolaire plus que *par* la complexité. Nous proposons ici de différencier deux approches :

- d'une part, la prise en compte de la complexité, par une approche multifactorielle telle qu'elle est mise en œuvre au sein des travaux sur le climat scolaire et le climat de classe. Les notions de climat scolaire et de climat de classe sont élaborées en tenant compte de la complexité des situations éducatives, mais elles sont aussi basées sur une logique linéaire de causes à effets.

- de l'autre, une approche, que nous cherchons à mettre en œuvre dans les travaux de recherche que nous présentons dans cette thèse et qui se base, d'un point de vue épistémologique, sur les principes de la complexité que nous avons explicitée dans le chapitre 1. Les situations éducatives sont non seulement considérées comme complexes, mais la méthode qui cherche à les appréhender se situe elle-même dans la complexité.

Il nous semble donc nécessaire de tenir compte de la complexité des situations en contexte pédagogique, c'est un point de départ, mais cela implique de les aborder « par la complexité », c'est-à-dire au travers d'une méthodologie qui s'adapte à elle. Il faut pour cela tenir compte des principes de rétroaction, d'une part, de la relation entre les processus individuels et les processus collectifs, d'autre part, et enfin, d'un double niveau de réalité groupale.

a) rétroaction

⁵¹ Ces études sont citées par Filiault & Fortin, 2011 : Mok, M. M. C. et Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300. Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4, 243-257. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

Une grande partie du travail accompli dans les travaux de recherche sur les climats « scolaires » et « de classe » consiste essentiellement à trouver les causes d'effets donnés par la récolte des ressentis exprimés par les acteurs de la scène éducative. Entre ces causes et leurs effets, on suppose une relation linéaire. Bien que certains travaux à grande échelle soient multifactoriels, la centration sur la réussite académique des élèves induit que l'on considère la cause et l'effet comme s'ils se produisaient selon un ordre linéaire et approprié. Par exemple, la capacité, ou l'incapacité, de l'enseignant à être équitable a un effet sur le comportement des élèves et donc, sur le climat de classe. Ou la qualité des bâtiments, leur ergonomie ont une influence sur le bien-être des élèves ou le sentiment d'appartenance. Cette méthode ne prend pas en compte le concept de rétroaction, qui pose que l'information concernant un évènement vient « heurter » un autre évènement, lequel, à son tour, affecte celui-ci en retour. Une approche *par* la complexité nécessite par conséquent de tenir compte de cette rétroaction. Les choix des enseignants ou des personnels de direction influencent ceux des élèves qui, à leur tour, ont une influence sur ceux des enseignants et des personnels de direction.

b) Les processus interactionnels changent le regard sur les processus individuels

Lorsque l'on cherche à dégager des relations entre un processus global tel que le climat de classe et une réponse individuelle particulière, celle d'un élève ou celle d'un enseignant, il faut tenir compte des principes suivants qui sont précisés par Donald Jackson (1977) à propos de la thérapie familiale mise en œuvre au Mental Research Institute de Palo Alto.

Nous transposons ici ces principes à la classe. Une classe ne peut pas être considérée comme une famille à proprement parler. Cependant, la classe est une organisation, comme beaucoup d'autres organisations (Picard et Marc, 2023), qui présente de nombreuses analogies avec les familles. En rassemblant des personnes, elle est un lieu de conflictualité où se cristallisent des enjeux relationnels tels que les rivalités et les alliances par exemple. La classe est traversée par des réseaux de communication qui permettent de la définir, qui la structurent, et qui favorisent ou empêchent son évolution. Voici les principes qui nous semblent devoir être appliqués dans la recherche de la compréhension de ce qu'est le climat de classe :

- le même comportement observé chez deux individus peut avoir des causes diamétralement différentes. De même, des causes différentes peuvent produire des résultats similaires. Ainsi deux élèves peuvent-ils avoir des comportements identiques pour des raisons très différentes. Un enseignant peut appliquer les mêmes principes pédagogiques dans deux classes différentes

et ne pas obtenir les mêmes résultats. Un élève peut avoir un comportement qui sera encouragé dans certaines conditions et qui sera sanctionné dans d'autres. C'est le principe d'équifinalité ;

- Le comportement d'une personne, adulte ou enfant, est modelé par une multitude de contextes. La multiplicité des contextes rencontre de nouveaux contextes en permanence. Ce comportement est « surdéterminé » (Jackson, *ibid.*, p. 24). Il échappe donc à toute prédiction déterministe puisque les différents contextes s'ajoutent aux nouveaux contextes que rencontrent les personnes dans le groupe ;

- Les pressions extérieures, celles de la société et des institutions, celles liées à une violence généralisée dans un établissement scolaire, celles de la famille sur un élève, par exemple, peuvent aggraver les processus nocifs pour les membres du groupe ;

- Certaines variables imprévisibles peuvent contribuer à atténuer des effets nocifs observés dans une classe : la capacité d'un élève à trouver « refuge » auprès de certains de ses camarades face à l'agression d'un sous-groupe de camarades ou d'un adulte par exemple. Cette capacité est propre à la structure psychique d'un élève et ne se retrouvera donc pas systématiquement chez tous.

Le climat d'une classe ne peut pas se réduire à un symptôme général : « classe difficile », « classe agitée », « classe au niveau très faible », etc., la totalité ne correspondant pas à la somme des parties, on ne peut pas non plus considérer le climat de classe comme une « moyenne des comportements individuels », une « bonne classe » étant alors celle où une majorité d'élèves se comporterait de manière conforme aux attentes des adultes et une faible classe où une majorité d'élèves aurait moins de 8/20 de moyenne générale... Ces caractérisations se heurtent à la diversité des situations scolaires et à la diversité des modes d'interactions. L'école de Palo Alto montre aussi les erreurs liées à une centration sur la pathologie ou sur ses symptômes au détriment de l'observation du comportement et des interactions (Watzlawick, 1981). Un climat de classe ne peut se réduire au symptôme de l'agitation des élèves. Il est nécessaire, pour comprendre ce climat, d'observer les interactions entre les membres de la classe en tenant compte de son environnement.

Par conséquent, il nous semble indispensable, pour les raisons précédemment évoquées, de rechercher une compréhension du climat de classe qui quitte « *le vocabulaire désuet de l'individuel* » (Jackson, *ibid.*, p. 26) pour s'attacher à l'observation des interactions

entre les membres de la classe. Le climat de classe ne sera alors plus observé sur le plan de la réussite scolaire des élèves, ni sur celui des violences subies, ni sur celui de leur sentiment sur le climat, leur bien-être, par exemple, mais plutôt sur l'observation des interactions au sein de la classe.

c) Le double niveau de réalité est au service de la compréhension du climat de classe

La plupart des disciplines s'intéressant aux sciences humaines et sociales considèrent qu'il existe un double plan de réalité. Il est possible de partir de la logique de la linguistique saussurienne pour comprendre ce point de vue : un signe est une entité qui comprend deux faces. D'une part, le « *signifiant* », image, mot, geste, qui sert à évoquer ce dont on parle ; d'autre part, le « *signifié* », qui est la représentation mentale que l'on se fait de l'objet. Un premier niveau, sur l'objet, est observable, il est dit objectif. Un deuxième niveau, sous l'objet, est caché, il est dit subjectif. Par exemple, la sociométrie des relations de travail est structurée de façon rationnelle, institutionnelle et hiérarchique grâce à un organigramme. Elle peut être exprimée d'une autre manière, affective et informelle, grâce au sociogramme. En psychologie du travail, on sépare le travail prescrit par l'organisation et le travail réel effectué par les travailleurs,

« *La théorie psychanalytique appliquée à la dynamique des groupes postule l'existence de deux niveaux organisateurs de la vie d'un groupe, le niveau manifeste (conscient, visible) et le niveau latent (inconscient, invisible)* ». (Vannereau, 2020, p.5). L'on considère ainsi, à partir de ce double plan, que la compréhension du groupe ne peut se contenter d'une observation du plan manifeste. Pour Wilfried Bion (1965), tout « groupe de travail », sur le plan manifeste, se constitue sur le substrat d'un « groupe de base » au niveau latent.

Il nous semble donc que comprendre le climat de classe nécessite la prise en compte de ces deux niveaux. Il y a, d'une part, ce que l'on constate, en regardant une classe, que l'on soit élève ou professeur : ce qu'une caméra pourrait filmer. Or, il existe des phénomènes affectifs qui puisent leurs fondements dans un deuxième niveau de réalité, sous l'objet, qui relève de l'inconscient. Ce deuxième niveau est généralement ignoré, refoulé par les protagonistes. Mucchielli (1967) et Vannereau (2020) parlent d'un « *état émotionnel latent et collectif qui intervient sur le travail et les relations du groupe* » (Vannereau, ibid. p.5) « *L'histoire commune vécue par le groupe, son existence collective, son passé est source de problèmes latents ou de points sensibles qui sans être présents à la mémoire actuelle, font*

partie de la vie du groupe et de ses réactions » (Mucchielli, 1967, p. 25). Pour comprendre ce qu'est le climat de classe, il s'agit de comprendre les processus d'influence à l'intérieur de la classe, les processus qui régissent la vie affective et les facteurs de cohésion et de conflit dont le climat dépend.

2.4 Les acquis du chapitre 2 : vers une définition du climat de classe

Nous considérons la classe comme un système ouvert. C'est-à-dire, un objet défini par son observateur qui, au sein d'un environnement lui aussi défini, se maintient dans une forme stable, mais qui évolue au service d'une finalité. A ce titre, elle est en interaction avec son environnement. Cet environnement, que l'on peut appeler « système scolaire » est lui-même un réseau d'interactions que modélisent en partie les recherches sur le climat scolaire. Le fonctionnement de la classe est orienté par des finalités qui sont institutionnelles, individuelles et collectives. Ces finalités sont « bouclées » les unes aux autres selon un principe récursif. Ces finalités sont conscientes et inconscientes. Le système classe est en action, il produit des objets et il est en constante auto-transformation.

Les diverses modélisations du « climat de classe », appelées aussi « climat social de la classe », s'appuient sur la perception globale qu'ont ses membres d'un grand nombre de variables. Si ces différents facteurs semblent correspondre à une réalité observable et observée, ces modélisations ne semblent pas prendre en compte la dimension psychosociale de la classe, c'est-à-dire la manière dont s'articulent l'individuel et le collectif. En d'autres termes, ils ne tiennent pas compte des principes d'interactions qui nous semblent permettre de caractériser le système classe.

Les recherches appliquées aux organisations dans le cadre de la théorie des systèmes et, plus spécifiquement, celles développées par l'école de Palo Alto à partir de la pensée systémique, offrent un éclairage théorique qui nous permet de (re)penser le climat de classe. On ne peut pas ne pas tenir compte de la complexité des êtres humains. Les élèves et les enseignants, selon les principes « d'équifinalité » et de « surdéterminisme », semblent échapper à des prédictions définitives quant à leurs comportements. De même, les pressions exercées par les divers environnements et les multiples et diverses réponses que leur donnent les personnes échappent souvent aux démarches qui cherchent à les prévoir. C'est, en fin de compte, le principe de causalité circulaire qui met à mal ces tentatives. De même, nous considérons que toute démarche cherchant à poser un diagnostic, qui s'appuierait sur le

recours à un symptôme comme point de départ, serait vouée à l'échec : à partir du moment où l'on considère un élève comme « a-scolaire », ou comme « psychopathe », ou comme « anémique », on prend le risque de plaquer des symptômes sans rechercher leurs origines dans les interactions avec de multiples environnements. De plus, il semble qu'un diagnostic de ce type relève de la mise en place d'un responsable/coupable des maux que rencontrent les protagonistes. Le principe de causalité circulaire montre qu'il vaut mieux étudier les fonctionnements des interactions au moment de la démarche plutôt que de rechercher un fautif.

La prise en compte des deux niveaux de réalité, couramment convoquée en sciences humaines et sociales, nous amène à rechercher une nouvelle définition du climat de classe :

Le climat de classe serait à la rencontre entre ces deux niveaux de réalité, sur et sous l'objet, que l'on ne peut traiter séparément. D'une part, l'environnement physique, les méthodes pédagogiques, l'autorité dans la classe (justice scolaire), les relations avec l'environnement (coopération, coéducation) ; de l'autre, les phénomènes affectifs de groupe, les influences exercées par un groupe classe sur ses membres, les facteurs de cohésion et de conflits. Les deux niveaux sont imbriqués dans un tissu extrêmement complexe. Pour ne pas entrer dans une démarche de simplification mais bien, au contraire, dans le but de tenir compte de cette multiplicité de paramètres, il est nécessaire de définir le climat de classe au travers des interactions entre ces différents éléments. Ce sont *les interactions* entre les individus au sein de l'environnement classe qui constituent ce que l'on appelle le climat de classe. Ces actions de communication sont fonction d'un grand nombre de variables qui peuvent être observées au niveau manifeste comme au niveau latent. Voici une tentative de représentation schématique du climat de classe. Celle-ci montre le climat de classe comme une zone de convergence, une zone de rencontres complexes et dynamiques.

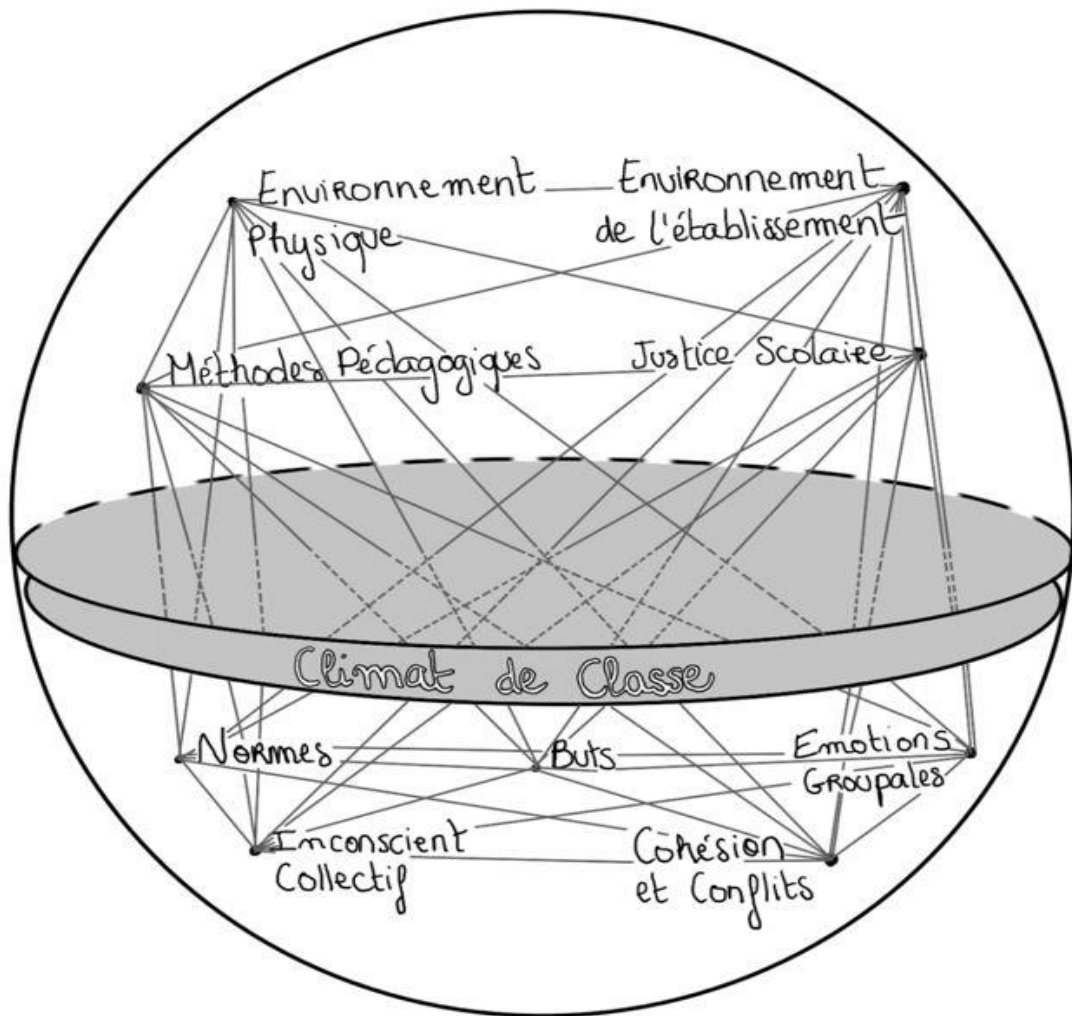


Figure 8 Le climat de classe, zone de rencontres dynamiques

CHAPITRE 3- Approche interactionniste en contexte pédagogique, un deuxième cadre théorique

Dans ce troisième chapitre, nous nous attachons à montrer comment le concept d'interactions est un outil précieux pour la compréhension des phénomènes qui se produisent au sein du « système classe ». Pour cela, nous présenterons, dans un premier temps, les origines du courant interactionniste et les caractéristiques de ce cadre de référence. Ceci nous permettra d'élaborer une définition du concept d'interaction et le lien entre interaction et communication (3.1). Dans un deuxième temps, nous chercherons, en explorant certains des travaux de l'école de Palo Alto, à équiper notre recherche de concepts pragmatiques applicables aux interactions en contexte pédagogique (3.2). Enfin, nous ferons appel au champ de la dynamique des groupes qui permet d'adapter la compréhension des interactions aux conditions particulières du groupe en général et, plus spécifiquement, du groupe dans la classe (3.3).

3.1. Une approche interactionniste en sciences de l'éducation ?

Nous cherchons à préciser dans ce paragraphe comment notre recherche sur le climat de classe s'appuie sur les principes fondamentaux du courant interactionniste qui est un paradigme à part entière.⁵²

La notion d'interaction est présente dans de nombreux domaines des sciences humaines. Elle est un des points de vue incontournables dans le champ de la psychosociologie. En sociologie, les approches centrées sur le sujet, sur « l'acteur », ont complété les approches « macro-sociales » basées sur les concepts de classe ou de société. De même, l'anthropologie s'est intéressée aux interactions les plus banales du quotidien. En psychologie clinique, l'approche de la maladie mentale, depuis les travaux de l'école de Palo Alto sur la schizophrénie et les thérapies familiales, a vu ses praticiens se centrer sur les troubles de la communication. Nous montrons dans ce chapitre que notre recherche en sciences de l'éducation met à profit le cadre théorique du courant interactionniste.

Des orientations épistémologiques et méthodologiques permettent un rapprochement entre des champs disciplinaires distincts qui ont placé la notion d'interaction au centre de leurs travaux. L'un des points communs entre ces différentes approches est le statut du sujet qui est considéré comme un acteur. « *Pour l'interactionnisme, l'individu est un acteur*

⁵² Edgar Morin présente un paradigme comme un ensemble de conditions et de présupposés qui encadrent la construction de connaissances. Il s'agit, donc, lorsqu'un nouveau paradigme émerge, de l'apparition de nouveaux principes logiques qui offrent la possibilité de construire de nouveaux concepts. C'est de cette forme de révolution que nous semble relever le courant interactionniste.

interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la « force » du système ou de sa culture d'appartenance. » (Breton, 2012, p. 46). Il fabrique son propre univers, non à partir de ses caractéristiques psychiques ou de contraintes extérieures, mais à travers une « *activité délibérée de donation de sens* » (Breton, Ibid.). Le comportement individuel navigue entre une forme de détermination et une forme de liberté. Cet entre-deux, dans lequel se débat le sujet, lui offre la possibilité d'inventer sa propre trajectoire. L'acteur n'est pas manipulé par un système social qu'il ignore. Dans un contexte qui l'influence, il est en capacité de réfléchir. C'est cette capacité de réflexion qui lui donne sa liberté. « *La condition humaine est faite d'autant d'imprévisible que d'inéluctable. Elle est la résultante d'une multitude infinie de transactions.* » (Breton, Ibid.) Il s'agit donc d'une conception constructiviste qui considère que « *l'être humain - et l'être humain seulement - est responsable de sa pensée, de sa connaissance, et donc de ce qu'il fait* » (Von Glazerfeld, 1981, p.20). Le paradigme interactionniste se construit contre une vision behavioriste du monde qui cherche à rejeter, ou à déplacer, la responsabilité sur l'environnement des êtres humains ou sur leur patrimoine génétique. Dans le même temps, le paradigme interactionniste affirme que « *nous construisons la plus grande partie de ce monde inconsciemment, sans nous en rendre compte, simplement parce que nous ne savons pas comment nous le faisons* » (Von Glazerfeld, ibid.). Il revendique ainsi la position inconfortable dans laquelle il place l'être humain en faisant le pari que le constructivisme lui offre la possibilité de progrès : « *Le constructivisme radical affirme en effet [...] qu'on peut étudier les opérations au moyen desquelles nous constituons notre expérience du monde, et que la conscience d'effectuer ces opérations [...] peut nous aider à le faire différemment et peut-être mieux.* » (Von Glazerfeld, ibid.).

3.1.1 De la sociologie des écoles de Chicago vers une approche de la communication en classe

Les courants interactionnistes s'enracinent dans un courant historique qui débute au début du vingtième siècle aux États-Unis. Georg Simmel construit les bases de la « microsociologie ». Pour George Mead (1934), les interactions collectives « fabriquent » le sujet en tant que structure sociale.

a) Les écoles de Chicago

L'école de Chicago est à la source du paradigme interactionniste. Elle va s'appuyer sur un concept écologique, par analogie avec l'étude des milieux en sciences naturelles. L'être

humain serait une espèce qui s'adapterait à son environnement et en fonction de celui-ci. La naissance des grandes mégalo-poles américaines est considérée comme un changement profond de l'écosystème humain qui entraîne une adaptation de celui-ci. Cette école de sociologie fondée par Robert Ezra Park (1915, 1921) et William Thomas (1912) se consacre aux questions de la socialisation et de la désocialisation au sein de la ville tentaculaire de Chicago, métropole qui a surgi de nulle part en quelques décennies. Ils recherchent les liens entre de multiples facteurs, au sein d'une approche géographique, et les comportements observés. La coopération, la compétition, le conflit tissent un champ d'interactions complexe qui va devenir l'objet central des investigations. C'est la compréhension du monde par le sujet qui est au fondement de ce paradigme sociologique. Il s'agit de comprendre d'où viennent les représentations du monde que construisent les sujets. Pour Robert Ezra Park et William Thomas, la construction du monde se fait par un processus communicationnel et, dans le même temps, le sujet communicant se construit par ses interactions. Ils placent le processus de communication à l'origine de la construction d'un « sujet pensant » appelé « soi » (« *self* »). Un « je » pensant à l'intérieur des processus d'interactions. Georges Herbert Mead (1934) et John Dewey (1925, 1927, 1932), toujours au sein de l'école de Chicago, s'intéressent au processus d'individualisation. Ils posent la question du sujet en tant qu'élément d'une culture. La construction du « soi » est avant tout le fruit d'une interaction au sein d'une communauté, d'un environnement. L'objet même de cette approche, qui est à la fois sociologique, ethnologique et philosophique, est l'étude des interactions. Il s'agit d'une microsociologie, d'une ethnométhodologie dans le sens où elle s'intéresse à la fabrique du sens par « l'individu » dans son quotidien. Les chercheurs étudient, dans le même temps, les « *scènes de la vie quotidienne* », les rituels de communication qui amènent les individus à échanger du sens. Il n'existe pas, dès lors, de conscience qui préexiste à l'acte de communication.

Au sein de ce que l'on appelle parfois la deuxième école de Chicago, Irvin Goffman (1973, 1974, 1983) dresse une sorte de grammaire des interactions sociales du quotidien. Avec la présentation de soi, il développe une forme de métaphore théâtrale où les personnes en interaction sont considérées comme des acteurs en représentation. L'être humain devient un sujet grâce aux interactions avec autrui. Howard Becker, par ailleurs pianiste de jazz, construit une théorie interactionniste de la déviance. L'interactionnisme symbolique établit son domaine de recherche sur les relations interindividuelles : « *Le monde social n'est pas préexistant à la manière d'une structure dont il faudrait s'accommoder, il est constamment*

créé et recréé par les interactions à travers des interprétations mutuelles suscitant un ajustement des acteurs les uns par rapport aux autres » (Le Breton, 2012, p.6) Il s'agit d'identifier les processus à l'œuvre dans une société en train de se faire. C'est la manière dont les individus adaptent les règles et s'y adaptent, « l'instituant », plus que les règles de fonctionnement, « l'institué », qui intéresse cette recherche : les normes et les règles sont constamment retravaillées dans ce que l'on pourrait appeler une « négociation sociale ». Les protagonistes en sont les maîtres d'œuvre de par leurs actions mutuelles, des interactions qui les mettent en œuvre. Le rôle créatif joué par les acteurs dans la construction de leur vie quotidienne, et l'attention portée aux détails de cette création nous semblent particulièrement précieux dans le cadre de notre recherche. Nous reviendrons sur cette approche dans la deuxième partie (cf. infra, partie deux). La théorie de l'étiquetage (*labeling theory*) est basée sur cette hypothèse qui présente le monde social comme un *construit*. Des sujets sont, par exemple, « étiquetés » comme déviants. La déviance n'est plus une caractéristique propre de la personne, ou le résultat d'une action du déviant : « *La déviance n'est pas la qualité de l'acte commis par quelqu'un, mais plutôt la conséquence de l'application, par d'autres, de règles et de sanctions à un "offenseur". Le déviant est quelqu'un à qui cette étiquette a pu être appliquée avec succès. Le comportement déviant est le comportement désigné comme tel.* » (Becker, 1963, p.9). L'interactionnisme symbolique considère que la déviance est l'aboutissement d'un jugement social. La déviance ne sera pas définie unilatéralement comme désobéissance à des normes. Elle est une construction de ceux qui placent l'individu dans la « case » « déviant ». Dans le même temps, elle est fabriquée par les individus qui finissent par se considérer eux-mêmes comme déviants, en confirmant par leurs actes l'étiquetage social initial. Cette conception nous semble utile dans l'approche de la compréhension des actions qui, en classe, mettent à mal l'organisation pré-pensée par les enseignants. Elle est tout au moins porteuse d'hypothèses dont nous reparlerons concernant la régulation des interactions en classe.

Harry Stack Sullivan, psychiatre Newyorkais, est l'un des fondateurs de la psychologie systémique. En partant des mêmes bases que l'école de Chicago, il va considérer que le comportement de ses patients est le résultat d'un système d'interactions ayant pour point de départ la famille (1962). La pathologie du patient est considérée comme une réaction aux interactions auxquelles il participe dans son « écosystème » proche. Une analyse systémique de l'environnement de l'enfant est nécessaire. Il s'agit de comprendre quel rôle il a été amené à tenir face à des situations de communications paradoxales, de tensions, que son

système familial développe. Les solutions qu'il met en œuvre pour s'adapter à des situations de communications malsaines deviennent pathologiques. Cette approche déplace la notion de culpabilité du malade telle qu'elle était pensée avant vers une prise en compte d'un système qui engendre des réponses pathologiques. Pour aider le malade à aller mieux, il faudra modifier le système dans sa globalité afin d'assainir les séquences de communication et lui permettre de développer d'autres stratégies de communication. Il montre que les institutions psychiatriques carcérales entretiennent la maladie plus qu'elles ne la soulagent.

b) Le « collègue invisible »⁵³

Dans les années cinquante, après la Seconde Guerre mondiale, un grand nombre de chercheurs répartis dans plusieurs universités américaines vont s'intéresser à la communication interpersonnelle, à la communication de groupe, aux rites sociaux, etc. Bien qu'ils ne se soient pas réunis au sein d'une structure institutionnelle unique, ces chercheurs, issus de multiples horizons, se retrouvent autour de concepts communs forts, ainsi que d'une très grande parenté méthodologique (Fages, 2016), ces recherches sont regroupées historiquement sous le vocable de « collègue invisible ».

L'école de Palo Alto, sous l'influence de Gregory Bateson, développe une conception nouvelle de la communication qui débouchera sur l'approche systémique en psychologie. L'idée de système y sera centrale. Donald Jackson applique les concepts de Gregory Bateson et cherche à traiter le patient au sein de la sphère familiale. Il considère la famille comme un système homéostatique régi par un ensemble de règles. Il pense qu'une famille peut trouver un équilibre grâce à la maladie d'un de ses membres. Il est donc nécessaire de rechercher un nouvel équilibre global pour qu'une action soit réellement bénéfique. Edward T. Hall et Robert Birdwhistell introduisent la dimension corporelle de la communication et le langage non verbal dans les interactions. Après avoir étudié la communication interculturelle, Edward T. Hall (1971) développe le concept de « proxémie », c'est-à-dire la distance physique qui s'établit entre des personnes en interaction. Dans « le langage silencieux » (1959), il met au point la notion de « polychronisme », qui montre que les êtres humains sont capables de dire plusieurs choses en même temps et d'assister à une multiplicité d'événements simultanés. Robert Birdwhistell part, lui, d'un alphabet de gestes. Le code social d'une société est formé

⁵³ Cette expression est attribuée à Yves Winkin dans *La Nouvelle Communication*, Seuil, 2000

par une sélection culturelle (phonèmes et kinèmes). On considère qu'il existe un alphabet de la communication, extrêmement complexe, qui encadre les interactions.

Ainsi observe-t-on, dans le courant du 20^{ème} siècle, une convergence autour des pratiques sociales qui sont étudiées au travers des interactions. Cette convergence peut être considérée comme une *nouvelle orientation épistémologique* (Marc et Picard, 1989). Elle est basée sur la deuxième loi thermodynamique, en rupture avec la première. Sous l'influence de la cybernétique, l'échange d'énergie est remplacé par l'échange d'informations. Pour les théories psychodynamiques, apparues au 19^{ème} siècle, l'énergie psychique est le point de départ des pulsions et du désir, elle est « indestructible et limitée », mais peut subir des transformations. Le concept de sublimation en est un exemple. Bateson critique cette conception en s'appuyant sur le deuxième principe, l'*entropie*. L'entropie est le concept qui tient compte du degré de dégradation croissante d'énergie ou de désordre d'un système. Ainsi, « *la deuxième loi thermodynamique observe que certaines formes de transformations aboutissent à une dégradation de l'énergie* » (Marc et Picard, *ibid.* p.29). Dans le même temps, Gregory Bateson considère que les êtres humains ont la capacité d'agir sur les états d'ordre, ou de désordre, des systèmes dont ils font partie. Ces systèmes présentent donc des mécanismes auto-correcteurs qui contredisent le principe de conservation. Les principes de causalité circulaire et de rétroaction (cf supra, chap. 1) sont appliqués dans un grand nombre de domaines scientifiques plaçant au centre de leurs préoccupations les processus de communication à l'intérieur d'un système.

Il y a une forme de convergence des champs scientifiques qui se manifeste, en toute logique, sur le plan méthodologique. L'interdisciplinarité devient une nécessité avec, comme chef de file, Hirvin Goffman qui a travaillé sur le comportement des dauphins, en éthologie, avant de s'intéresser aux interactions entre êtres humains. Gregory Bateson, personnage central en matière de recherche sur l'interaction, déplace progressivement ses recherches de « *l'anthropologie à la systémique* » (Picard et Marc, 2023, p.7). Les conférences de Massy rassemblent le couple Bateson et Mead, anthropologues, et des pères de la cybernétique comme Wiener, des psychologues comme Erik Erikson et Kurt Lewin, ce qui est un bel exemple de pluridisciplinarité. L'école de Palo Alto a rassemblé très tôt, quant à elle, un grand nombre de disciplines issues des sciences humaines : Paul Watzlawick était philosophe de formation, Janet Helmlick Beavin psychologue, Don D. Jackson psychiatre, E. T. Hall était docteur en anthropologie à Columbia (New York) et il participa à plusieurs expéditions d'archéologie et d'anthropologie. Notre recherche, au service d'une meilleure compréhension

des interactions en contexte pédagogique, s'inscrit dans la logique de cette convergence des disciplines⁵⁴. Sur le plan de la collecte des données, la priorité est offerte à une observation de terrain. Les observations s'appuient souvent sur différentes formes d'enregistrements. Les critiques méthodologiques des interactionnistes, particulièrement au sein du courant de l'interactionnisme symbolique, sont radicales vis-à-vis des méthodes en sciences humaines et sociales. Elles refusent les approches quantitatives. Une connaissance scientifique non-causale ne peut, au sein de l'école interactionniste, appliquer des principes méthodologiques qui cherchent à extraire des données de leur contexte au service d'une recherche d'objectivité. « *L'authentique connaissance sociologique nous est livrée dans l'expérience immédiate, dans les interactions de tous les jours. Il faut d'abord prendre en compte le point de vue des acteurs, quel que soit l'objet d'étude, puisque c'est à travers le sens qu'ils assignent aux objets, aux situations, aux symboles qui les entourent, que les acteurs fabriquent leur monde social* ». (Coulon, 2014, p.11)

Les processus de communication sont considérés comme les données à recueillir. Ils sont observés sous diverses formes : la parole, les mimiques, le regard, la proxémique, les déplacements, etc. Le sujet est alors considéré comme l'élément d'un système qui inclut ses relations aux autres sujets et à leurs contextes. Ce système constitue l'unité de base de l'analyse.

3.1.2 La notion d'interaction peut-elle s'appliquer au « système-classe » ?

La notion d'interaction, qui peut sembler implicite dans ce premier paragraphe, nécessite une caractérisation que nous allons chercher à développer dans les paragraphes suivants. Voici la définition du mot interaction que nous donne le CNRTL : « *action réciproque de deux ou plusieurs objets, de deux ou plusieurs phénomènes.* » Les interactions ne sont pas réservées aux seuls êtres humains, mais nous nous intéresserons uniquement à celles-ci dans ce paragraphe et particulièrement aux interactions en contexte pédagogique⁵⁵. Elles peuvent être réservées à deux protagonistes ou distribuées au sein d'un groupe. Nous nous servirons de cette approche par le nombre de participants au sein de la séquence d'interaction pour établir une définition générale et commune à toutes les situations. Celle-ci

⁵⁴ On pourrait aussi évoquer la philosophie (Morandi, 2000), la sociologie (Cherkaoui, 1986 ; Rayou, 2015), la psychologie (Lerbet, 1997) et beaucoup d'autre champs de recherche qui s'intéressent aux situations pédagogiques.

⁵⁵ Nous nous appuyerons particulièrement, dans cette recherche de clarification de la notion d'interaction, sur l'ouvrage « *Introduction aux sciences humaines et sociétales* » (Sallaberry & Claverie, 2018).

nécessitera au préalable d'intégrer le point de vue que toute interaction s'inscrit dans une culture et en fabrique une dans le même temps.

a) Pour comprendre les interactions en classe, nous partons des interactions duales...

Nous nous intéressons aux interactions entre êtres humains dans la salle de classe. Edmond Marc et Dominique Picard (1989) qualifient les interactions de « sociales ». Nous verrons, par la suite, que l'expression « interactions psychosociales » serait plus adaptée au sein de notre travail de recherche. On peut se baser sur les caractéristiques des interactions en physique classique, physique des particules et quantique, pour caractériser les interactions du point de vue des sciences humaines et sociales. Nous effectuons un premier balisage, en commentant, pour l'adapter aux Sciences Humaines et Sociales, le point de vue des sciences physiques.

Il y a interaction lorsqu'il y a :

- *réciprocité*, on retrouve ici le principe de notre première définition du CNRTL
- *égalité* de l'action et de la réaction, qui ne semble pas fonctionner en Sciences Humaines et Sociales.
- *lien entre champ et interaction*, les interactions en physique se faisant forcément à distance et impliquant nécessairement la théorie du champ : « *quand une force s'exerce directement sur un corps on parle de force. Mais si deux corps éloignés l'un de l'autre exercent l'un sur l'autre des forces, c'est à la notion d'interaction que l'on fera appel.* » (Sallaberry et Claverie, 2018, p.49). Si l'interaction sans contact physique est possible entre les humains, elle nécessite cependant inmanquablement la co-présence des personnes. À propos de l'interaction, Erving Goffman nous dit qu'« *il s'agit de cette classe d'évènements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe* » (1974, p.7). Ce principe de « face à face » indispensable permet de « *distinguer la notion d'interaction de celles de relation ou de lien qui n'impliquent pas nécessairement la co-présence* » (Marc et Picard, *ibid.*, p 13). On peut citer ici Ervin Goffman : « *Par interaction (c'est-à-dire l'interaction de face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* » (1973a, p.23).

La question du contact physique doit cependant n'être prise en compte que dans les interactions entre personnes puisqu'« *une notion d'interaction en sciences humaines et*

sociétales ne peut être pertinente qu'à la condition - entre autres - d'inclure cette possibilité de violence (physique (concrète) ou symbolique) (Sallaberry et Claverie, 2018, p.53). En ce qui concerne la mobilisation de la théorie des champs, nous verrons qu'elle est effectivement incontournable, mais dans le cas des interactions distribuées, c'est-à-dire entre plus de deux protagonistes.

- *et caractère incontournable*, c'est-à-dire que l'interaction produit forcément un effet. Ce principe peut s'appliquer pleinement en SHS : lorsque deux personnes ont conscience de leur co-présence, les deux sont concernées. Si l'une des deux ignore la présence de l'autre, il y a de toute manière un effet sur l'une des deux. C'est, nous semble-t-il, ce qui amène Jean-Claude Sallaberry (Ibid.) à définir les interactions comme « *l'échange qui peut s'établir entre deux êtres humains* » (p.57). Il y a échange parce que la rencontre entre deux personnes met en jeu des énergies d'intensités variables. Cette énergie peut être physique et/ou psychique. Les interactions à faible intensité énergétique sont considérées comme des rencontres mineures et, à l'inverse, les rencontres à forte intensité sont des rencontres majeures. Plus l'échange est intense et plus la possibilité d'en sortir abîmé ou grandi est importante. Dans le cas d'une possible confrontation, il y a donc un risque. L'on peut ajouter que cette notion d'échange et d'intensité dans les interactions peut ne pas être symétrique. Une rencontre peut sembler mineure pour un protagoniste, alors qu'elle sera majeure pour l'autre.

b) ... mais les interactions sont multiples dans la classe

On est rarement deux dans une salle de classe. Il nous faut donc envisager que les interactions soient distribuées en contexte pédagogique. Si nous revenons à la définition initiale du CNRTL, l'interaction peut être « distribuée » entre plusieurs sujets : « [...] *les interactions dans une société sont distribuées. On peut considérer qu'elles forment un réseau, ou un système, ou plus généralement un ensemble ou un espace.* » (Sallaberry et Claverie, ibid. p. 59), c'est-à-dire que l'interaction n'est pas simplement duale et que les interactions multiples nécessitent une approche spécifique. À partir du moment où plusieurs personnes sont au même endroit en même temps, elles sont en interaction. Lorsqu'une interaction entre deux sujets se fait au sein d'un ensemble de personnes, cette interaction est forcément distribuée. Si deux élèves, dans une salle de classe, voulaient être comme seuls au monde, ils seraient, malgré tout, en interaction avec les autres camarades de la classe et avec leur professeur, qui ne manquerait pas de le leur faire remarquer.

On pourrait alors décider de séparer chaque interaction duale des autres en ne considérant que les échanges interpersonnels. Cette entreprise serait vaine tant la co-présence des personnes les plonge dans une infinité d'interactions qui échappe aux individus eux-mêmes. Cette démarche serait contraire au principe même d'interaction qui est indissociable d'une approche située. Il est donc nécessaire de considérer la multiplicité des interactions au sein d'un groupe de personnes à partir de la théorie du champ.

Kurt Lewin (1959), en partant lui aussi de la physique, en particulier du phénomène de champ de force, établit le principe de totalité appliqué au groupe : « *nous avons pris pour référence la conduite du groupe en tant que totalité* » (p. 252). Le groupe est un « *système sous tension* » (p.71) qui est en recherche permanente d'équilibre. Cette équilibration se fait par des ajustements individuels, des autoréglages, dira Piaget dix ans plus tard. Le virage scientifique qu'a opéré Kurt Lewin dans la première partie du vingtième siècle lui a permis d'appliquer des principes de physique aux groupes. Il montre qu'« *un groupe est plus que, ou plus exactement différent de la somme de ses membres* »⁵⁶. Il démontre l'interdépendance des membres du groupe qui forment une « *totalité dynamique* ». Ainsi, la modification de l'état d'un membre peut-elle changer l'état de n'importe quel autre membre. De Visscher (2006, p.56), en se référant à Krech et Crutchfield, explique que la dynamique de groupe est la « *discipline scientifique qui relie les conduites d'un groupe au système de forces agissant en son sein* ».

On observe ici que, si l'interaction groupale est structurée par les mêmes « *règles* » que l'interaction duale, elle est un cas particulier d'interaction qui nécessitera une prise en compte spécifique. Il sera donc nécessaire d'étudier plus en détail les processus qui organisent fortement les dispositifs collectifs. Nous ferons appel pour cela, dans le paragraphe 3.3.3, au champ de la psychosociologie, qui offre la possibilité de comprendre de manière approfondie les processus informels liés aux interactions distribuées.

c) Les interactions sont « *dans la culture* » et « *sont la culture* »

Jean-Claude Sallaberry en citant Yves Barel montre le double mouvement qui caractérise la culture et qui est inscrit dans les interactions : « *d'un côté la culture est sans cesse reconstruite par les interactions entre sujets humains [...] ; de l'autre ces interactions sont structurées par la culture que chaque sujet humain a en lui* » (ibid. p. 112). Dans le

⁵⁶ Lewin Kurt « *The Background of Conflict in Marriage* » re-publié par G. Weiss Lewin, 1948; p. 84

même ordre d'idée, les travaux d'Ervin Goffman cherchent à mettre en évidence le lien entre la construction de l'identité des personnes, grâce à la mise en scène de soi, et les règles qui structurent les interactions dans lesquelles s'inscrit cette mise en scène. La personnalité est le fruit de la représentation de soi confrontée à l'autre et aux autres. Jean-Claude Sallaberry montre que « *c'est le système de représentation qui pilote l'interaction et donc distribue l'interaction* » (Sallaberry & Claverie, *ibid.* p. 153). On ne peut donc pas observer les sujets « interagissant » sans tenir compte de ce « double-mouvement » qui fait que les interactions nourrissent une culture propre et se nourrissent d'une culture commune. Les interactions sont la manifestation de la rencontre entre l'individuel et le collectif. En ce sens, elles ne sont pas que sociales, mais bien psychosociales, puisqu'elles dépendent des représentations. Elles représentent une problématique centrale pour la psychosociologie (Maisonneuve, 1968) et leurs études se confondent parfois avec le champ même de la discipline (Marc et Picard, 1989, p.14).

d) Une définition de la notion d'interaction applicable dans la classe

Voici donc une définition possible des interactions qui servira de base, d'outil théorique, pour notre recherche ; elle nous semble bien adaptée aux interactions en contexte scolaire et dans la continuité d'une approche de la classe comme un système :

- Il y a interaction entre des personnes lorsqu'elles sont en présence l'une de l'autre, présence physique, ou par l'intermédiaire d'un médium, téléphone ou écran. Dans le cas d'une interaction médiatisée, certains paramètres sont à prendre en compte et en particulier sur la question de la proxémie, ou de la communication non verbale.
- Il y a interaction lorsqu'il y a une réciprocité, c'est-à-dire un processus circulaire selon le principe des boucles de rétroaction.
- L'interaction est un échange plus ou moins intense entre des personnes. Le degré d'intensité est lié aux effets produits sur et par les protagonistes dans le cadre d'une influence mutuelle.
- Dans le cas d'interactions distribuées, il est nécessaire de considérer qu'un regroupement de personnes est une totalité dynamique et que les interactions en son sein s'effectuent dans ce cadre.
- L'interaction « véhiculée » par les représentations s'inscrit dans la culture collective et est un instrument de la construction de l'identité individuelle. Elle articule donc l'individuel et le collectif.

3.1.3 Interaction et communication

Lorsque l'on s'intéresse de près à la notion d'interaction, deux mots se rencontrent, se rejoignent, se confondent et parfois s'opposent : interaction et communication. Dans un des livres de référence sur le sujet, « L'interaction sociale » (Marc et Picard, *ibid.*), le premier chapitre présente l'interaction comme un processus de communication. L'école de Palo Alto traite parfois de la communication, « *Une logique de la communication* » (1967) et parfois de l'interaction, « *Sur l'interaction* » (1977). Dans le titre original de « Une logique de la communication », on trouve d'ailleurs les deux termes : « *Pragmatics of Human Communication. A study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes* ». Dans le chapitre « propositions pour une axiomatique de la communication », Paul Watzlawick (1967) précise le sens du terme « communication ». Il s'agit d'un terme générique qui désigne l'ensemble du champ de recherche dont traite l'ouvrage, « la théorie de la communication humaine ». C'est aussi une unité de comportement parmi d'autres comme le « message » employé comme synonyme de communication. L'interaction serait une séquence plus vaste et plus complexe d'échange de messages. Les « modèles d'interactions » seraient des unités d'interactions encore plus vastes et complexes. On peut donc en conclure que pour l'école de Palo Alto, au sein de la théorie de la communication humaine, il existe des unités simples appelées messages ou communications qui, en se complexifiant, deviennent des interactions et des modèles d'interactions. Cette imbrication entraîne parfois des difficultés à différencier les termes. Il nous faut donc « faire le point » sur ces deux notions.

Les sciences humaines et sociales, qui utilisent très régulièrement les deux termes, sont loin de s'accorder sur leurs sens respectifs. « Interagir » et « communiquer » peuvent aussi bien se confondre – au sens de l'influence entre comportements sociaux – que se distinguer. Cette distinction se fait par « *l'inclusion de critères qui en élargissent l'extension à tout signal adapté [...] ou en restreignent l'application à l'intentionnalité et à la transmission de signification* » (Fivaz-Depeursinge, 1986). Nous recensons dans ce paragraphe trois conceptions qui abordent différemment cette question du lien entre communication et interaction et qui se centre plus ou moins sur l'une ou sur l'autre des notions : l'approche psycholinguistique, l'approche sociologique et l'approche psychosociale et systémique.

a) La communication est intentionnelle

Au sein d'une conception psycholinguistique, il n'y a communication qu'à la condition que les protagonistes partagent la même signification : « *la communication est la*

transmission de contenu propositionnel avec l'intention de modifier les actions, comportements, système de croyance d'une autre personne » (STERN et CALL, 1983). Toutes les interactions ne sont pas des communications et toute communication n'est pas langage. Cette conception introduit le langage au sein de l'interaction : « *la langue n'est pas réductible à un système de transmission de l'information, mais constitue en premier lieu les règles d'un jeu social* » (Fivaz-Depeursinge, *Ibid.*, p. 12).

L'interaction est le procédé par lequel « *un organisme va modifier l'état d'un autre organisme par une action physique, énergétique ou informatique* ». La communication est un type d'interaction dans lequel le message, sa structure, est plus significatif que l'énergie qu'il nécessite. Et le langage se caractérise « *non par sa nature (il peut être aussi bien gestuel que verbal), mais par le fait qu'il permet l'usage de la fonction sémiotique : la représentation d'un objet absent associée à l'utilisation d'un système conventionnel* »⁵⁷. La communication et le langage partagent des fonctions non sémiotiques : expressive (centrée sur l'émetteur), conative (centrée sur le récepteur), phatique (centrée sur le canal), métacommunicative (centrée sur le code, le message, ou la relation), poétique (centrée sur l'énoncé) et représentative (centrée sur le référent). Au sein d'une conception psycholinguistique, le langage est réintroduit au cœur de l'interaction : la langue n'est pas réductible à un système de transmission de l'information, mais constitue en premier lieu les règles d'un jeu social. Dans cette conception, n'est communication que ce qui relève d'une transmission volontaire de contenu.

b) L'interaction sociale est communication

Les approches sociologiques, particulièrement l'interactionnisme symbolique, présentent « interaction » et « communication » comme des comportements *réglés*, par la culture et par les contextes spécifiques que sont la famille, les groupes professionnels par exemple. Les membres du groupe définissent les comportements acceptables et inacceptables. D'autre part, la règle porte des significations pour les membres du groupe et c'est à ces significations qu'Ervin Goffman rattache certains comportements non verbaux concernant la « présentation de soi » et « l'expression corporelle » (« body-gloss ») (Goffman, 1971). Le poids que fait peser la corporéité sur les interactions est lié à la difficulté à le maîtriser : « *Le corps humain est sans doute un des facteurs de perturbation du cours d'action capable de*

⁵⁷ COSNIER, J. : Théories de la communication et psychiatrie. *Encycl. Méd. Chir.* Paris 37010A10, Psychiatrie 2, 1981. Cité par Fivaz-Depeursinge, É. (1986)

disloquer un cadre : on sort avec ses vêtements qu'on a oublié de boutonner ou qui ne sont pas convenables ; un invité se prend les pieds dans le tapis ; un enfant heurte un vase » (Goffman, 1991, p.340).

L'interactionnisme symbolique ne prend pas le sujet comme donnée à analyser, mais pense en termes d'actions qui se déterminent les unes les autres. « *Une interaction est un champ mutuel d'influence. Le social n'y est pas une donnée préexistante aux acteurs, mais une « mise en forme » commune (Simmel), un « ordre négocié » (Strauss) »* (Le Breton, 2012 p. 51). La société est une structure vivante qui se fait et se défait en permanence.

Les protagonistes d'une interaction évaluent en temps réel les paramètres du contexte et se positionnent en fonction de cette réévaluation permanente. Chacun réagit en fonction de son interprétation des comportements des autres « interactants ». Ainsi l'interprétation symbolique conditionne-t-elle le rapport au monde. La dimension du sens est centrale, elle est forcément symbolique. Elle est conditionnée par la familiarité du sujet avec les codes implicites qui organisent les interactions. « *Entre le monde et l'homme agissant, il y a l'épaisseur des significations projetées par ce dernier pour s'y mouvoir à son aise* (Le Breton, ibid. p. 49)

Ainsi la communication se confond-elle dans cette deuxième conception avec l'interaction sociale. Les deux notions ne sont pas synonymes, mais elles sont utilisées conjointement. Dans l'article de Erving Goffman *La communication en défaut* (1993), les différents langages, qu'ils soient parlés (dialectes italiens et anglais, ou comportement sarcastique), non verbaux (les défauts physiques mineurs), ou symboliques (les origines sociales), sont traités sur un même plan.

c) L'interaction est une communication complexe

Dans les années 1930, Jacob Levy Moreno (1934)⁵⁸ cherche à se doter d'un outil de compréhension des fondements de la dynamique d'un groupe. Il cherche aussi à mesurer cette dynamique. La sociométrie se pose d'emblée comme un outil adossé à l'observation de terrain. Sa visée est la transformation des groupes afin de leur procurer un fonctionnement plus harmonieux et/ou une meilleure performance. Il met au point une méthode qui est basée sur la notion de « télé » : la plus petite unité de sentiments transmise d'un individu à un autre

⁵⁸ Moreno J.-L. (1934), *Who shall survive* Washington, Nervous and Mental Disease Publishing Co.

(sympathie, antipathie et indifférence). À partir de ces sentiments transmis, on peut établir un noyau de relations. Il considère qu'une structure sociale est formée de la combinaison des différents noyaux de relations. Il appelle ces noyaux de relation générés par les individus les atomes sociaux (Moreno, 1969). Par analogie avec la physique, ces atomes sont sous-jacents, il est nécessaire de les mettre en évidence par questionnements. On ne questionne pas directement les interactions ni la communication mais plus leurs motivations. Ce questionnement permet de mieux comprendre les interactions et leurs intensités. À travers la notion de rôle au sein du groupe, Moreno aborde largement la question des interactions psychosociales : les rôles au sein d'un groupe sont d'ordre sociologique puisqu'ils sont établis par des conventions explicites et implicites. Ils sont aussi de l'ordre de la communication et des interactions entre les membres et sont, enfin, d'ordre psychologique puisqu'ils expriment la personnalité des différents membres. Les rôles et les contre-rôles s'expriment ici au travers des interactions entre les différents protagonistes.

Cette méthodologie présente une limite de taille puisqu'elle considère que les individus sont pleinement conscients des affinités et des antipathies qui les relient, ou les opposent, aux autres membres du groupe. Dans une utilisation en classe, par exemple, le sociogramme devrait être actualisé presque chaque jour, tant les relations entre les élèves sont guidées par des pulsions qui, par définition, leur échappent le plus souvent. C'est la notion de « spontanéité » à partir de laquelle travaille J. L. Moreno qui nous semble mériter débat. Certains réajustements (re-test) tiennent compte de ces « mouvements », mais il nous semble que les principes sociométriques peinent à mesurer les affinités spontanées sans pouvoir de surcroît rendre compte « *de la nature profonde des relations interpersonnelles ni de la cohésion collective* » (Maisonneuve, 1956, p. 69)

Dans la mouvance du courant interactionniste, Robert F. Bales conçoit, dans les années 1950, une grille d'observation qui cherche à observer les interactions dans les groupes de discussion. Dans le but de mieux connaître un groupe de personnes, mais aussi afin de découvrir des règles de fonctionnement communes à tous les groupes de discussion, Robert F. Bales (1950) a mis au point une grille visant l'observation des interactions effectives des membres d'un groupe donné. Il a observé pendant 10 ans des membres réunis en groupes pour discuter autour de thèmes divers. Il considère que c'est en fonction du volume et du type d'interactions que l'on peut mettre en évidence des caractéristiques propres à ce groupe. Les participants cherchent à résoudre les tensions que la tâche génère dans le groupe. Ils vont développer deux types de comportements : certains, appelés « opératoires », sont orientés vers

la progression pour atteindre des objectifs, les autres, « socioaffectifs », sont liés aux réactions émotionnelles entre les membres du groupe. Une dynamique engendrée par les interactions entre les membres du groupe s'installe. Les préoccupations oscillent entre le pôle opératoire et le pôle affectif. En observant les interactions, on comprend la dynamique du groupe et les rôles que chaque membre y joue : « *La dynamique d'un groupe est constituée par le type d'interactions qui se développent en son sein, par la répartition de rôles qu'engendrent ces interactions et par leur évolution dans le temps* » (Abric, 2019, p. 114). Outre la lourdeur de sa mise en œuvre, cette conception des interactions groupales présente deux importantes limites. Le codage se limite aux interactions entre personne. Ce dispositif implique que le groupe se résumerait à l'accumulation de relations dyadiques. Il pourrait être représenté par une somme de phénomènes. Or, la conception du groupe comme une totalité dynamique semble incontournable. Le groupe ne peut se résumer aux relations interpersonnelles, il n'est pas égal à la somme de ses parties. Il l'est d'autant moins, et c'est le deuxième écueil, que les rapports entre les membres d'un groupe ne sont pas uniformes : certains membres du groupe ont des statuts différents qui influent sur les interactions.

Gregory Bateson (1972) considère que la communication implique des ajustements permanents entre les protagonistes. Ceux-ci ne sont pas isolés du contexte psychosocial qui leur impose des règles, en particulier de l'ordre de la proxémie et sur le plan pragmatique. La communication s'effectue au sein d'un système qui va donc maintenir son équilibre par des actions de régulation. L'école de Palo Alto porte un regard systémique sur les interactions. La communication est alors regardée comme un système d'éléments en interaction : « *Un système est défini comme un ensemble composé d'une limite qui le sépare de son environnement, d'éléments reliés entre eux par un réseau de communication et réunis en fonction d'objectifs définis* » (p. 59). Elle est « pragmatique » : « *La communication affecte le comportement, et c'est là son aspect pragmatique* » c'est-à-dire qu'elle est basée sur une observation rigoureuse et méthodique des comportements, qui est ensuite confrontée à des modèles théoriques. On y distingue trois niveaux de régulation : individuel, dyadique et contextuel. Cette approche, à l'origine sociologique, considère que tout comportement d'un individu qui influe sur le comportement d'autres membres du groupe est une forme de communication. La communication non verbale y joue aussi un rôle important.

On voit ici que la séparation entre interaction et communication n'est pas nette. Dans le champ de la psychosociologie, les deux notions sont parfois assimilées. Pour exemple, dans son ouvrage *Psychologie de la communication* (2019), Jean Claude Abric sépare l'approche

techniciste de la communication de l'approche psychosociologique (cf. infra.). Il ajoute à la notion de « *communication pure* », modélisée par Shannon, une conception basée sur l'échange entre des « *personnes dans une situation sociale donnée* » (p.5). Pour cela, il introduit l'interaction dans le processus de communication, « *toute communication est une interaction* » (p.5). Mais, dans le reste de l'ouvrage, il emploiera les deux termes sans les dissocier.

Anzieu et Martin (1972) confirment la mise à distance d'un modèle de communication issu de la théorie de l'information (Shannon, 1948), déjà critiqué comme trop linéaire par Gregory Bateson (Fivaz-Depeursinge, Ibid.). Ils cherchent à intégrer la « *mise en situation des locuteurs et leur champ de conscience* » (Marc et Picard, Ibid., p. 29). Cette perspective psychosociologique contribue à enrichir la conception de la communication qui se rapproche des principes d'interactions : son domaine n'est pas limité aux seuls échanges verbaux, il s'agit d'une communication totale, digitale et analogique. Un déplacement est, là encore, effectué de la transmission d'informations à l'élaboration et au partage de significations. « *Communiquer, c'est convoquer et organiser un ensemble de représentations et s'efforcer de les transmettre* » (Marc et Picard, Ibid., p. 35). On retrouve ici, par l'intermédiaire des langages, la question de la double dimension de la culture, l'individu qui interagit construit une culture et s'inscrit dans la culture. Le lien entre les participants de l'interaction n'est pas seulement celui d'émetteurs et de récepteurs, il s'inscrit dans l'identité des protagonistes. De cette identité découlent des formes de relation qui influencent les modes de communication. Le contexte, qui est une notion complexe, entre, lui aussi, dans la compréhension des enjeux des interactions. Le contexte peut être approché selon deux dimensions : celle du langage et celle de la situation.

- Marc et Picard (Ibid.) parlent « d'environnement sémiotique », afin de préciser la notion de contexte langagier. Il s'agit de « *l'entourage langagier immédiat d'un signe, d'un énoncé, d'un message* » (p.36). Ce terme désigne aussi le caractère autoréférentiel du discours dont la signification renvoie toujours à une signification antérieure, qui est toujours la reprise d'un discours préexistant.

- La situation désigne le *cadre*, les circonstances dans lesquelles s'organisent les interactions. L'environnement physique et la temporalité ne sont jamais neutres. Dans le cadre de notre recherche, la salle de classe, le gymnase, l'horaire de la séance, par exemple, tiennent une place non négligeable. La situation désigne aussi la *scène* que jouent les protagonistes de l'interaction. C'est le scénario de la rencontre, les motifs, les attentes de chacun, les stratégies,

etc. Entrent aussi dans les paramètres du cadre des interactions le contexte institutionnel et les usages, les *rituels* associés aux cultures spécifiques. On voit ici, dans un contexte pédagogique, combien ces éléments du cadre peuvent être importants pour la compréhension des interactions.

d) L'interaction est une communication augmentée

Ces diverses conceptions, précédemment évoquées, mettent en valeur une opposition entre une approche techniciste de la communication et une approche psychosociologique (Abric, 2019).

Le modèle élaboré par Shannon en 1952 est issu des travaux en télécommunication qui cherchaient à améliorer la transmission d'une information – d'un signal – d'un point à un autre. Issu de la cybernétique, très régulièrement utilisé par les théoriciens de l'information, le modèle de Shannon a également été adapté à la linguistique dans les années 1960. Dans ce contexte, la communication peut être définie comme la transmission d'un message d'un point à un autre, d'un endroit à un autre, d'une personne à une autre. Ce processus consiste en la mise en relation d'un émetteur et d'un récepteur :

- *L'émetteur*, afin de donner une information, va la traduire en un langage compréhensible pour le destinataire et compatible avec les moyens de communication utilisés : c'est le *codage*.
- Le *canal* de la communication peut alors véhiculer l'information émise. Il est le support matériel de la communication.
- Le *récepteur* reçoit le message. Il va, grâce à une activité de *décodage*, s'approprier et comprendre le message.
- Des « *bruits* » perturbent, au sein des canaux, la transmission du message.
- Le système se dote de modalités de contrôle, de régulation et de traitement des erreurs : c'est le *feed-back*, qui consiste en des boucles de rétroaction du récepteur vers l'émetteur.

L'étude et l'amélioration de la communication sont, dans cette conception, centrées sur les problèmes d'encodage et de décodage des messages et sur la limitation des « bruits » susceptibles de perturber le canal. On observe que, malgré la présence de *feed-back*, le modèle est linéaire, nous partons d'un point A pour aller à un point B. Il y a une logique chronologique forte. De même, ce modèle ne prend pas en compte la complexité des êtres humains qui conçoivent, émettent, et reçoivent les messages. Ervin Goffman, en situant les

échanges entre personnes dans un contexte spécifique et en montrant que ces échanges sont fonctions de la place, du rôle des protagonistes, montre les limites d'une approche strictement linguistique. Dans le contexte scolaire, cela reviendrait à considérer qu'enseigner consiste à choisir le message et à faire en sorte qu'il parvienne à l'élève. C'est, certes, une partie du travail, mais l'on sait depuis fort longtemps que cela ne suffit pas. Des normes, des valeurs, des représentations, des facteurs psychologiques et/ou sociologiques interviennent dans toutes les étapes de la communication. Ces facteurs entrent dans une conception psychosociale de la communication et en modifient considérablement la définition.

« *La communication est l'ensemble des processus par lesquels s'effectuent les échanges d'informations et de significations entre des personnes dans une situation sociale donnée. [...] Toute communication est une interaction* » (Abric, 2019, p. 4). Pour « augmenter » le modèle de Shannon, l'auteur fait appel à la notion d'interaction. Une communication qui se présente comme un phénomène dynamique produisant une transformation devient une interaction. Elle s'inscrit dans un processus d'influence réciproque entre les protagonistes. Il n'y a donc pas un émetteur et un récepteur, mais bien deux locuteurs en interaction : *deux interlocuteurs*. La communication est interaction, car elle est une transaction située dans un environnement. Elle peut être parfaitement maîtrisée, ou involontaire, consciente, ou inconsciente. Elle est ainsi un acte social ayant une finalité explicite ou implicite qui peut échapper aux « interacteurs » et à leurs observateurs.

Jean Claude Sallaberry et Bernard Claverie (2018) considèrent que l'interaction « *n'a rien à voir avec la communication* » (p. 53) Ils entendent, par cette formule forte, séparer définitivement une acception de la communication cherchant à manipuler ou à influencer, de l'interaction en « sciences humaines et sociétales ». Ils entendent par « communication » une de ses formes qui n'est pas interactive, qui est linéaire et descendante, parce qu'instrumentalisée. Ils considèrent la communication au service du commerce ou de la « politique politicienne » comme une version euphémisée de la notion de communication. Cependant, nous pouvons considérer, à partir des diverses conceptions que nous venons de décrire, que les notions d'interaction et de communication s'englobent l'une l'autre. Il y a de la communication dans l'interaction, au sens techniciste de Claude Shannon, mais la notion d'interaction augmente ce modèle en le dotant d'une épaisseur liée à la complexité humaine et à la complexité des relations entre les humains. On pourrait aussi dire, en inversant la réciprocity, que la communication s'intéresse à la relation entre l'émetteur (ou le récepteur) et le signe, mais qu'elle est, dans le même temps, le médium qui permet l'établissement d'une

relation entre l'émetteur et le récepteur (Watzlawick, 1967, p.17). L'essentiel est donc l'interaction et ce qu'elle nous dit de la relation. Cette approche interactionnelle est issue d'une conception de la communication humaine développée par le Mental Recherche Institut à la suite des travaux de Gregory Bateson. Plus de 15 ans après *Communication et société* (Bateson & Ruech, 1988), qui fonde l'approche systémique de la communication, Paul Watzlawick, Janet Helmick-Beavin et Don D. Jackson écrivent un ouvrage de référence qui fait le point sur les avancées cliniques et théoriques de Mental Research Institute : *Une logique de la communication* (1967). C'est cette conception des interactions qui nous semble offrir la meilleure approche des interactions en contexte pédagogique au sein de la classe. Elle opère un rapprochement bénéfique des notions de communication et d'interaction. Nous emploierons donc les deux termes en fonction de la nécessité du développement de notre raisonnement en respectant les usages qu'en font les auteurs auxquels nous nous référerons. Le terme de communication sera utilisé en considérant qu'il est enrichi de la notion d'interaction telle que nous l'avons définie précédemment.

3.2 Une approche pragmatique de l'interaction en contexte pédagogique

L'adjectif « pragmatique » signifie « *qui concerne les faits réels, l'action et le comportement que leur observation et leur étude enseignent* » (CNRTL). Sans opposer la « pragmatique » au « théorique », l'objectif de ce paragraphe est de mieux cerner « les bords » de la notion d'interactions en contexte pédagogique. Forts de l'encrage théorique que nous venons d'exposer, nous nous intéressons, dans cette deuxième sous-partie, aux effets des interactions sur le comportement humain. La communication étant une condition incontournable de notre existence en tant qu'êtres sociaux, il s'agit de chercher à comprendre comment elle s'établit, selon quelles règles et quelles sont leurs conséquences sur le comportement. Pour cela, nous présenterons les propriétés de la communication telles que l'école de Palo Alto les a modélisées dans les années 1970 (3.2.1), puis, leurs implications thérapeutiques qui, par analogie, sont transposables à tout système d'interaction (3.2.2).

Nous allons, dans ce sous-chapitre, donner des exemples concrets d'application en contexte pédagogique et, plus précisément, en collège. En effet, le modèle de l'école de Palo peut être appliqué dans le cadre des interactions entre un thérapeute et son patient, mais il fonctionne au sein de la famille, ou dans le cadre des interactions au travail. Nous montrerons dans les lignes qui suivent quelques exemples de son application dans une salle de classe. Les axiomes de la communication, et les notions d'injonction paradoxale et de théorie du changement

peuvent être des outils pragmatiques dans le sens où ils permettent de décrire les différentes interactions. Ils peuvent s'avérer être des outils pour repérer les séquences d'interactions pathologiques. À partir de ces observations, ils peuvent offrir la possibilité de mettre en œuvre des stratégies pour améliorer les interactions celles-ci

3.2.1 Les propriétés de la communication s'appliquent en contexte pédagogique

L'école de Palo Alto développe une conception, nouvelle pour l'époque, de l'interaction. Elle se place dans une logique systémique qui lui offre la possibilité de conceptualiser la communication. Considérer la communication interpersonnelle comme un système ouvert lui permet de se donner un cadre théorique rigoureux pour l'étudier. Dans le même temps, cette conception systémique offre un cadre pragmatique d'analyse des interactions. En effet, les axiomes de la communication permettent de faire émerger des formes pathologiques de communication et, donc, d'en comprendre les mécanismes de perturbation. Le modèle de communication ainsi élaboré va trouver son application aussi bien dans le champ de la psychothérapie que dans le monde du travail et des organisations, nous évoquerons dans ce paragraphe des possibilités d'application au contexte pédagogique.

Cette approche pragmatique en psychologie clinique s'inscrit dans une forme de continuité avec la philosophie de John Dewey au sein de l'école de Chicago. Elle distingue la syntaxe, qui se concentre sur les problèmes de codage, de la sémantique, qui se préoccupe du sens et de la pragmatique, qui s'attache au comportement. Mathématiques, philosophie et psychologie convergent dans cette approche. Si les trois disciplines sont présentées séparément, la démarche de Watzlawick cherche une forme de convergence entre elles. Cette démarche pragmatique considère que « *tout comportement et pas seulement le discours sont communication et toute communication [...] affecte le comportement* » (Watzlawick, 1972, p. 16).

Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin et Don D. Jackson ont élaboré un ensemble de propriétés de la communication qui font aujourd'hui référence. Ils les nomment « axiomes », selon une terminologie mathématique, « *un axiome étant un énoncé non démontrable, mais considéré comme évident et universel* » (CNRTL). Voici les noms des 5 axiomes que nous explicitons ci-après : l'impossibilité de ne pas communiquer, les niveaux de communication, la ponctuation de la séquence des faits, la communication digitale et analogique, l'interaction symétrique et complémentaire.

Nous l'avons vu précédemment, les interactions entre différentes personnes au sein d'un groupe peuvent être appréhendées comme un système. Ces interactions donnent au système des propriétés qui émergent de manière spécifique. Elles peuvent engendrer des séquences de communication dites pathologiques dont découle la souffrance de certains, voire de l'ensemble des protagonistes du système. Cette souffrance peut aller jusqu'à mettre en danger la santé mentale des protagonistes. La maladie mentale n'est plus alors considérée comme inhérente à une personne malade, mais à cette personne prise dans son environnement. Cette conception, initiée au sein de MRI⁵⁹ puis au sein du centre de thérapie brève, a permis de développer les approches méthodologiques des thérapies familiales. Elle offre par la suite la possibilité de questionner les fonctionnements d'autres systèmes tels que la classe et le comportement de ses acteurs, élèves et enseignants. Ceux-ci ne sont ni agressifs, patients, violents, gentils, intelligents, compréhensifs, dissipés etc., en soi, c'est-à-dire pour des raisons intrapsychiques qui relèvent de la personne. Ce sont les interactions que la personne entretient avec les éléments du système-classe et peut-être avec d'autres éléments d'autres systèmes environnants (système scolaire, système familial) qui peuvent conduire à faire naître un certain comportement. Ces comportements sont considérés comme des qualités émergentes propres à ce système.

a) L'impossibilité de ne pas communiquer en classe

Lorsqu'au moins deux personnes sont en présence l'une de l'autre, à partir du moment où il est perçu, tout comportement est susceptible d'être interprété comme un signe en direction d'autrui. Or, il est impossible de ne pas avoir de comportement puisque, même si la personne est inanimée ou endormie, elle transmet des informations. On constate également que ne pas être regardé fait également sens : cela peut relever du tact, ou d'une forme de désintérêt allant jusqu'au mépris. Dans les cas limites, l'absence d'une personne peut être considérée comme un message : dans le champ de la thérapie familiale, les absents « disent quelque chose ».

Ainsi, selon le premier axiome, en situation de communication, « on ne peut pas ne pas communiquer », et tout comportement prend valeur de message.

À partir du constat, toute tentative de ne pas communiquer peut apparaître comme la manifestation d'un dérèglement pathologique. Ainsi, le comportement du psychotique qui apparaît simplement délirant revêt un autre sens quand on l'envisage comme une tentative

⁵⁹ Mental Research Institut

désespérée (car vouée à l'échec) de ne pas entrer en relation avec son entourage. Les travaux de l'école de Palo Alto montrent qu'il s'agit souvent d'une échappatoire aux injonctions paradoxales auxquelles il est confronté, comme dans les situations de double contrainte.

Par analogie, mais sans pour autant qu'il soit schizophrène, un élève peut choisir de ne pas répondre à la question d'un enseignant ou d'un camarade pour tenter d'annuler la séquence de communication : non seulement, il n'annule pas la communication, mais son absence de réponse oriente la communication dans un sens nouveau. Il peut aussi chercher à annuler la communication en donnant des réponses confuses, ou incohérentes, avec des phrases incompréhensibles, inaudibles ou inachevées : le résultat sera tout aussi infructueux, et un regard extérieur pourra considérer ces manifestations comme le symptôme d'une pathologie. Un élève peut aussi chercher à annuler la communication en invoquant un symptôme qui l'empêche, le symptôme devient alors communication : maux de tête et de ventre, par exemple, qui sont des symptômes très fréquemment invoqués par les élèves en classe. Paul Watzlawick traduit cette situation dans les termes suivants : « *personnellement je ne verrais pas d'inconvénient à vous parler, mais en moi, quelque chose de plus fort que moi m'en empêche et on ne peut pas m'en vouloir* » (Ibid., p. 77). Pour peu que l'élève se soit persuadé lui-même de cette douleur, l'argument devient difficilement contournable. Lorsqu'un élève a inmanquablement « mal au ventre » avant d'entrer en cours de français et se présente à l'infirmerie très régulièrement avant ce cours précis, il semble intéressant de se demander s'il n'y a pas une difficulté dans les interactions entre lui et le professeur de la discipline.

L'impossibilité de ne pas communiquer amène aussi le constat suivant : dans la salle de classe, et à partir du moment où les élèves entrent en cours, sauf exception rarissime, toute communication est distribuée à toute ou partie du groupe. Il est impossible pour le professeur d'établir une communication duale avec un élève, car il lui est impossible d'annuler la communication avec le reste de la classe. On peut imaginer comme dans le jeu du « clin d'œil »⁶⁰ qu'un élève puisse communiquer avec un autre sans être vu par aucun autre, mais ce peut être considéré comme exceptionnel.

b) Les niveaux de la communication en classe: contenu et relation

⁶⁰ Les joueurs ont désigné secrètement un « tueur » qui va éliminer les autres en leur faisant un clin d'œil. Il est vainqueur s'il n'est pas démasqué.

Bateson a montré qu'un message comporte deux niveaux, il ne peut être réduit à son contenu informatif : il nomme le contenu « indice », et « ordre », le message adressé à l'interlocuteur, qui explicite la forme de relation dans laquelle doit s'entendre le contenu du message. Cette terminologie a par la suite été remplacée pour celle de « contenu » et « relation ». La communication au niveau de la « relation » comprend toujours les assertions suivantes : « c'est ainsi que je me vois, que je vous vois, que je vous vois me voir, etc. » (Watzlawick, Ibid. p. 49).

Lorsque le « contenu » et la « relation » sont concordants, cela facilite la compréhension du message. S'il y a incongruence entre les deux, cela peut créer un conflit chez l'interlocuteur. Il sera confronté à un choix d'interprétation. Lorsque la relation est « saine », c'est le contenu qui prime, sans minimiser pour cela l'importance de la relation. Au contraire, dans le cas d'une relation pathologique, c'est la nature de la relation qui est sans cesse interrogée sans que le contenu soit véritablement un enjeu.

Le deuxième axiome est donc formulé ainsi : « *Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tel que le second englobe le premier et, par la suite, est une métacommunication.* » (Watzlawick, *ibid.*, p. 52)

Au sein d'une interaction entre deux personnes, il peut y avoir confusion entre les niveaux de communication. Les conflits entre les personnes sont souvent la manifestation de cette confusion. On peut ainsi observer une inadéquation entre les définitions d'eux-mêmes que les protagonistes souhaitent instaurer. Par exemple, un assistant d'éducation au collège n'arrive pas à obtenir d'un élève qu'il quitte un couloir pour aller dans la cour. Une des explications possible peut être que le désaccord entre les deux protagonistes ne soit pas sur la question de la place géographique qu'occupe l'élève à l'instant T mais plutôt sur son acceptation du positionnement hiérarchique que tente d'établir le jeune adulte qui lui donne un ordre.

Dominique Picard et Edmond Marc (2015) préconisent, en s'inspirant des travaux de Watzlawick, l'utilisation de la métacognition.

On observe généralement que cette confusion entre les niveaux de communication accompagne beaucoup d'autres situations de communication pathologique. Celle-ci mène les protagonistes à discuter interminablement pour savoir qui a raison, au niveau du contenu, alors que c'est la relation qui est en jeu.

Si un enseignant dit à un élève « cesse de gigoter s'il te plaît », il l'informe qu'il souhaite qu'il arrête de bouger de manière incongrue sur sa chaise : c'est le *contenu* de son message. Mais la manière de le dire va lui indiquer dans quel type de *relation* il entend l'inscrire : s'il s'exprime avec une voix forte et un visage fermé, il montre son intention d'être menaçant, mais s'il le dit en souriant d'une voix douce, il peut montrer des intentions « pacifiques ». Le « s'il te plaît » peut-être sincère ou ironique. Une forme de métacommunication est présente dans cette situation, le professeur communique en quelque sorte sur sa façon de communiquer.

Voici un autre exemple : un élève conteste la méthode de calcul employé par l'enseignant de mathématiques. L'élève considère ici que sa parole a le même poids qu'un enseignant avec qui il est en désaccord, alors même que l'enseignant considère que sa position asymétrique n'autorise pas de négociation. La discussion tourne en boucle sur l'objet du désaccord alors que ce qui se joue en réalité c'est la relation d'autorité. L'utilisation de la métacognition, c'est-à-dire de la communication sur la communication peut permettre de sortir du cercle vicieux. Dans cette situation, en l'occurrence, il serait souhaitable que l'adulte se place sur un mode « méta » afin de quitter la communication pathologique. Cela pourrait donner quelque chose comme « *Je comprends que tu ne souhaites pas effectuer cette opération telle que je la préconise, et peut-être connais-tu une autre méthode pour réaliser cet exercice, ce qui est très bien. Mais, en l'occurrence c'est de cette manière que je souhaite que vous appreniez à le faire maintenant...etc.* »

c) La ponctuation de la séquence des faits en contexte pédagogique

En fonction de là où l'on situe le commencement dans une séquence de communication, le sens peut varier complètement. Dans une cour de récréation ou dans un couloir de collège, il arrive fréquemment que des élèves demandent un arbitrage impossible à un assistant d'éducation ou à un enseignant : le premier élève se plaint d'un coup de pied, le second accuse le premier de l'avoir insulté, et le premier de répondre que l'autre lui a volé son « effaceur » en étude, etc. Cet exemple montre qu'en fonction de l'endroit où l'on situe le commencement du conflit, le sens peut varier. Si l'on considère que la communication est un phénomène circulaire et non linéaire, dans lequel les comportements vont se renforcer mutuellement selon les principes d'une boucle rétroactive, alors, la recherche chronologique de compréhension n'a plus vraiment de sens. De même, la recherche d'un responsable, d'un fautif semble vaine. Pour un regard extérieur, l'interaction entre deux acteurs ressemble à une

succession d'échanges verbaux et non verbaux, sans que l'on sache ce qui, dans ces échanges, peut-être de l'ordre du déclencheur ou de la réponse. Il semble dès lors plus important de comprendre comment la séquence se maintient dans une forme conflictuelle plutôt que de répondre à la question « pourquoi ? »

Cependant, ce point de vue est souvent éloigné de celui des protagonistes. Ils découpent, dans leurs récits, la communication en une suite de séquences cause/effet, que les behavioristes appelleraient stimulus/renforcement. C'est cette propension au « découpage » que traduit l'expression « ponctuation de la séquence des faits ». Elle exprime le point de vue que les protagonistes portent sur leurs interactions. Ce troisième axiome s'appuie sur une conception de Gregory Bateson sur la relativité des faits (Picard et Marc, Ibid.) : « *La définition d'une relation ne dépend pas seulement de la chaîne des événements qui constituent l'interaction, mais aussi de la façon dont les individus voient et interprètent les événements* ».

Ainsi, le 3ième axiome est-il formulé de la manière suivante : « *la nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires* » (Watzlawick, ibid., p.57)

Les observations fines de ponctuations discordantes au sein des travaux de l'école de Palo Alto ont également conduit à faire émerger une forme particulière de communication pathologique nommée « *la prédiction qui se réalise* ». Il s'agit d'une réaction en chaîne, mais qui est bouclée. L'adulte, ou le grand frère, ou le mari et la femme, annoncent par avance le comportement de leurs interlocuteurs ou interlocutrices, un enfant, un petit frère, un élève ou d'un conjoint.

Lorsqu'il y a discordance entre deux personnes, celle-ci peut porter sur l'ordonnement des faits, sur la « ponctuation de la séquence des faits ». Dans ce cas, les protagonistes cherchent un responsable, « celui qui a commencé ». La recherche d'un responsable étant culpabilisante, chacun campe ensuite sur ses positions. Le professeur pense que tel élève ne remplit pas ses obligations d'élève, l'élève en question ne voit pas l'intérêt de la matière et pense que l'enseignant ne l'aime pas, car il a des difficultés : chacun voit la ponctuation de la séquence à sa manière. La discordance mène à des conceptions différentes du réel, ce qui compromet fortement la possibilité de sortir du conflit.

Le conflit que l'on analyse en profondeur, au-delà des apparences, peut atteindre la définition même de la situation. En revenant à notre désaccord entre le professeur de mathématiques et un de ses élèves, celui-ci peut en fait porter sur des préoccupations

différentes : alors que l'enseignant cherche à maintenir une relation asymétrique entre adulte et enfant, l'élève peut, lui, refuser de « perdre la face » en présence de ses camarades en acceptant les propositions de l'adulte.

Dans le cas de la « prédiction qui se réalise », tel enseignant fustige une classe pour la mauvaise volonté des élèves lors des séquences de questionnement oral, mais il est extrêmement critique, voire cassant, après chacune des réponses. L'on peut considérer qu'il y a une forme de manipulation, le comportement provoque chez autrui la réaction à laquelle ce comportement serait la réaction appropriée. « *L'intéressé est persuadé qu'il ne fait que réagir à l'attitude d'autrui* [le professeur est cassant, les élèves restent silencieux, alors qu'ils connaissent la réponse], *mais il ne lui vient pas à l'esprit que peut-être bien, il la provoque* [le professeur est cassant parce qu'il s'impatiente, les élèves ont une attitude passive] ».

d) Communication digitale et communication analogique sur la scène pédagogique

Lors d'une communication, nous recevons en permanence deux types de « signaux » qu'il faut décoder simultanément. La synthèse inconsciente des deux messages nous permet de décoder l'information. Nos pensées, nos émotions – peu importe la nature de l'information – ne peuvent être transmises qu'à la suite d'un « codage » qui les traduit dans une forme compréhensible par un interlocuteur. Pour traduire la satisfaction, par exemple, nous pouvons l'exprimer grâce à des mots (« Je suis vraiment très content »), ou bien sourire ou dresser un pouce vers le haut. Gregory Bateson a cherché à établir une typologie qu'il a finalement regroupée en deux grandes catégories : la communication *digitale* et la communication *analogique*.

La communication *digitale*, pensée par analogie avec les ordinateurs, désigne les informations qui passent par le langage. Le mot chat désigne un animal qui sera désigné différemment dans une autre langue. En linguistique, il s'agirait du signifiant. Comme le font remarquer Bateson et Jackson⁶¹ cités par Watzlawick (Ibid., p 59) : « *Il n'y a rien de particulièrement « quinquiforme » dans le nombre 5* »

La *communication analogique* présente, elle, un lien plus direct avec ce qu'elle signifie. L'expression non verbale, ou les onomatopées, font partie de ce mode de communication : lorsqu'un professeur fait mine d'applaudir une réponse d'élève, il valide le contenu de la réponse et encourage et félicite son interlocuteur en même temps. Si le même

⁶¹ Gregory Bateson et Don D. Jackson, op. cit. p. 217

professeur pousse un « waouh ! » après une réponse, il ponctue le dialogue avec l'élève en signifiant son admiration pour la qualité de la réponse et encourage à nouveau celui-ci.

La communication *digitale* est plus précise et, dans le même temps, nous observons que son pouvoir d'expressivité, pris pour lui-même, c'est-à-dire sorti d'un certain contexte, est faible. Elle utilise des signes conventionnels qui n'ont pas de rapport direct avec l'objet exprimé. Elle possède une « *syntaxe logique très complexe* », mais manque « *d'une sémantique appropriée à la relation* ».

La communication *analogique*, étant plus imagée, offre la possibilité d'exprimer tout ce qui touche aux êtres humains en tant que sujets, ou pour provoquer les émotions chez un interlocuteur ; mais elle est plus floue, elle implique une place importante à l'interprétation : « *Elle possède bien la sémantique, mais non la syntaxe appropriée à une définition non équivoque de la nature des relations* ».

En fonction des objectifs de la communication, les interlocuteurs choisissent, instinctivement dans la plupart des situations, l'une ou l'autre de ces modalités. Mais, le plus souvent, ils font appel à une combinaison des deux : la communication digitale pour le contenu, l'analogique pour la relation.

La communication analogique génère des impressions plus qu'elle ne transmet des informations. Le langage analogique est transformé par le récepteur en langage digital. Il y a dans cette opération une interprétation. Il s'agit d'une traduction exprimée ou pensée. Si celle-ci traduit l'intention de l'émetteur, la communication est bonne. Dans le cas contraire, la communication débouche sur l'incompréhension, ce qui peut générer un malaise, de la colère, etc. On comprend ici que l'interprétation dépend fortement de codes de compréhension qui doivent être partagés par les protagonistes. Par exemple, un élève entre en classe avec sa casquette sur la tête. L'enseignant peut y voir une marque d'irrespect de la part de l'élève alors que lui garde son couvre-chef car il n'est pas coiffé où ses cheveux sont gras et qu'il ne veut pas se montrer dans cet « état » devant ses camarades de classe. Il y a ici une interprétation de l'enseignant qui est induite par une communication analogique de l'élève. Les priorités et les codes différents peuvent entraîner un conflit.

Concernant les modes de communication digitale et analogique en contexte pédagogique, plusieurs remarques s'imposent. On peut d'abord constater que si les professeurs sont bien préparés à choisir, adapter et transmettre un contenu grâce à leurs compétences universitaires et didactiques, ils le sont beaucoup moins sur le plan de la

communication analogique. Les travaux de Jean Duvillard (2014, 2016) sur les *micro-gestes professionnels* montrent toute l'importance d'une conscientisation par les professionnels d'une réflexion sur la communication analogique en classe. Si l'on rajoute à cela que certains élèves vont choisir de s'intéresser davantage, pour des raisons diverses, à l'aspect analogique de la communication des enseignants, on assiste à des quiproquos fréquents et répétés. L'enseignant souhaite privilégier la communication digitale, mais il ne peut pas gommer totalement la communication analogique qu'il risque donc de subir.

D'autre part, chaque enseignant est amené à développer dans la classe un code personnel que les élèves vont apprendre à lire. Ce code provient à la fois d'un répertoire commun au « genre enseignant » et relève du style propre à chaque professionnel. Certaines postures, « les bras croisés », « un positionnement immobile devant le bureau », pourront par exemple montrer que l'enseignant attend le silence pour continuer. En quelques semaines, une grande partie des élèves sera en capacité de décoder cette information analogique. Mais lorsque les cultures et les codes des protagonistes sont très différents, on assiste à des incompréhensions qui ne sont pas sans conséquence pour la qualité des interactions : grande différence d'âge, enseignant né en métropole exerçant dans un collège d'outremer. Le port d'une casquette en classe peut être pour un élève le moyen de cacher une coupe de cheveux mal maîtrisée au sortir du lit, alors qu'elle peut signifier pour l'enseignant une provocation et un refus de respecter l'ordre établi. Les codes variant selon les milieux, ils sont en partie subjectifs.

e) Interaction symétrique et interaction complémentaire en classe

Le cinquième et dernier axiome est basé sur une typologie des relations interpersonnelles établie par Bateson dans « *La cérémonie du Naven* ». Il s'énonce ainsi : « *Tout échange de communication est symétrique ou complémentaire, selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence.* » (Watzlavick, *ibid.*, p.68)

On entend par « égalité et différence », non pas des valeurs, mais des comportements, c'est-à-dire que c'est la différence entre les comportements des protagonistes qui structure et fonde la communication.

Dans l'*interaction symétrique*, l'égalité est signifiée par des messages « en miroir », où tout comportement de l'un suscite un comportement identique de l'autre. La réciprocité qui existe dans les rituels sociaux de nos sociétés par une forme de convention tacite en est un exemple parfait : offrir un cadeau à qui vous en offre un, répondre aux courriers que l'on

reçoit, proposer de l'aide à une personne qui nous a aidés, ou lui offrir un cadeau en remerciement, inviter à l'anniversaire de notre enfant un camarade qui l'a invité précédemment, etc. Chacun est en capacité de donner quelque chose de similaire à ce qu'il a reçu. Chacun occupe donc des positions équivalentes.

Dans l'*interaction complémentaire*, les partenaires adoptent des comportements non symétriques qui s'ajustent l'un à l'autre : l'orateur discourt et le public écoute, le chef de service commande et l'employé exécute, l'artisan réalise les travaux et le client le rémunère.

L'interaction complémentaire suppose une relation asymétrique. Elle nécessite des positionnements qui s'appellent réciproquement et s'articulent : pour être enseignant et donner un cours, il faut avoir en face de soi des élèves ; pour qu'un médecin puisse officier, il lui faut des malades. Les protagonistes ne sont pas au même niveau : l'un occupe, au sein du système d'interaction, une position supérieure, appelée position « haute », et l'autre, une position inférieure, appelée « basse ».

Chacun de ces modes interactionnels est utile dans la relation, aucun des deux n'est plus souhaitable que l'autre. Dans une relation stable dans le temps, il est courant que ces modes soient répartis, partagés entre les membres. Dans un couple, par exemple, la répartition peut être effectuée de façon complémentaire en alternance en fonction des capacités de chacun, alors que les marques d'affection s'échangent sur un mode symétrique.

Cependant, la symétrie et la complémentarité représentent virtuellement des possibilités d'emballage pathologique. En classe, il peut arriver qu'un élève ne sache pas se positionner ou refuse de se positionner en complémentarité avec l'enseignant. Pour de multiples raisons - l'élève sait que l'enseignant est en stage donc est débutant - la communication est dans une impasse puisque l'adulte considère qu'il est en position dominante par son statut et par ses connaissances alors que l'élève ne reconnaît pas cette position.

Dans l'*escalade symétrique*, l'exigence de symétrie devient l'enjeu central de la relation. Chacun veut être l'égal de l'autre et les protagonistes n'interagissent plus que pour surenchérir dans leur rivalité.

La *complémentarité rigide* intervient lorsque la relation ne peut évoluer vers d'autres formes, c'est-à-dire que celui des deux interlocuteurs qui se trouve en position haute ne donne pas, lorsque la situation pourrait le permettre, un statut symétrique à l'autre interlocuteur, ou

que l'interlocuteur en position basse veut obtenir un positionnement symétrique qui ne semble pas justifié.

Dans la relation enseignant-élève, c'est la reconnaissance institutionnelle, mais aussi la place de l'adulte dans la société et le savoir-faire disciplinaire et pédagogique du professeur qui définissent le cadre des interactions. L'enseignant occupe la position haute. Les élèves entre eux peuvent occuper des positions symétriques et complémentaires selon la nature de leurs rapports et en fonction des principes de rivalité et de conformisme dans le champ de la dynamique des groupes restreints. Cependant, dans certains dispositifs pédagogiques comme les pédagogies institutionnelles, l'enseignant peut décider d'organiser les interactions en distribuant des rôles qui modifient les rapports entre les élèves et même, dans une certaine mesure, entre les enseignants et les élèves.

Au sein d'une classe, un enseignant, ou une équipe d'enseignants, peuvent mettre en place un système dans lequel les élèves sont totalement dépendants des adultes, dans la construction des savoirs, dans la gestion de la vie quotidienne, du respect des règles, etc. En grandissant, les élèves plus expérimentés et/ou devenus adolescents peuvent éprouver le besoin d'une autonomie plus grande et de la prise en compte du développement de leurs capacités cognitives. Quand la relation première n'évolue pas et que les enseignants conservent essentiellement auprès de leurs élèves un rôle protecteur, paternaliste et matérialiste, nourricier en quelque sorte, les élèves peuvent être bloqués dans leur évolution ainsi que dans la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur identité. On peut observer ce phénomène dans la dernière année au collège, en classe de troisième par exemple, lorsque les « grands » élèves formulent des demandes répétées d'autonomie qui n'ont pas réellement leur place au sein des enseignements disciplinaires. Une place est parfois donnée à cette nécessité de changer de rapport, du complémentaire vers le symétrique, au sein de dispositifs périscolaires comme le conseil de vie collégienne.

f) Un modèle au service d'une approche pragmatique de la communication en contexte pédagogique

Paul Watzlawick, à la fin de son chapitre « *Propositions pour une axiomatique de la communication* » (ibid.), exprime les fragilités de ces 5 axiomes : une définition qui mériterait d'être plus rigoureuse, des phénomènes de communication situés dans des domaines très variés par exemple... Cependant, le temps qui s'est écoulé depuis la rédaction de « Une

logique de la communication » a montré l'exceptionnelle pertinence de ces travaux ; ce qui offre aux axiomes leur remarquable stabilité et leur unité, c'est leur importance pragmatique.

En établissant l'impossibilité de ne pas communiquer, on instaure l'interaction comme « *l'unité de base de la communication* ». Toute situation comportant au moins deux personnes est une situation interpersonnelle, une situation de communication. Les deux niveaux, contenu et relation, offrent la possibilité d'interpréter différemment les difficultés de compréhension ou les quiproquos qui interviennent au cours des interactions. De même, l'existence des processus de ponctuation de la séquence de communication observée permet de comprendre la nature ô combien subjective du regard que chaque protagoniste porte sur ses propres relations et sur les difficultés de communication qu'il rencontre. Lorsque la communication devient pathologique, le modèle des 5 axiomes permet de repérer ce qui la perturbe en excluant la recherche linéaire de responsabilité qui est immanquablement culpabilisante

Les exemples que nous avons proposés dans ce paragraphe montrent comment les axiomes de la communication permettent de mettre en évidence certains mécanismes qui nuisent à une communication saine en classe. En contexte pédagogique, il ne s'agit donc pas de chercher qui des élèves ou des enseignants porte la responsabilité d'une communication pathologique, mais bien de chercher ce qui engendre le « dérapage ».

3.2.2 Les liens entre communication et thérapie peuvent permettre une approche spécifique de la régulation des interactions en classe

Dans la continuité des recherches sur la communication menées par Gregory Bateson, l'ouvrage « *Communication et société* » est le fruit d'une collaboration avec le psychiatre Jurgen Ruesch. Tous deux adoptent une orientation nouvelle pour l'époque dans les sciences humaines et sociales. Cette nouveauté est en grande partie liée à l'idée forte que la communication modèle en profondeur les comportements. Il remet en question le rapport entre normalité et pathologie en s'appuyant sur l'importance du contexte et des interactions dans les comportements humains. Ce postulat a pour conséquence de ne plus considérer le patient comme un individu isolé. Il abandonne le modèle médical de l'époque du « malade mental ». Le patient souffre à cause d'un système relationnel perturbé et perturbant. À partir de cette constatation, il s'agissait alors de relier l'individu, le groupe et le contexte social : « *En centrant l'analyse non plus sur la personne ou sur le groupe, mais sur les messages et ses circuits de communication, on réussit à relier différentes entités* » (Bateson & Ruesch, 1988, p.12). Ce lien permet de comprendre comment la personne est le produit du contexte culturel

et social dans lequel elle se trouve placée. Ce faisant, les deux auteurs convergent en construisant une théorie de la communication applicable à la psychiatrie.

Ils participent aussi à une importante remise en question du système psychiatrique américain de l'époque, tant d'un point de vue théorique que méthodologique. Considérer la nature humaine au travers du prisme de la pathologie, beaucoup plus qu'au travers de celui de la normalité, représente, pour Gregory Bateson, un biais important dans la recherche de compréhension des phénomènes liés à l'humain. De même, la question d'une normalité qui serait liée à une capacité d'adaptation à la réalité pose problème car de quelle réalité parle-t-on ? Il critique la psychanalyse pour sa conception déterministe de l'être humain qui serait gouverné par les traumatismes de l'enfance. Il lui oppose l'idée de « créativité » : les êtres humains sont en capacité de faire des choix qui ne sont pas déterminés par avance. Il reproche enfin à la psychanalyse de considérer le thérapeute comme extérieur au système auquel il cherche à apporter un soin. Il considère que « *c'est en se concevant comme faisant partie du système sur lequel il cherche à agir, et non comme extérieur à ce système, que le psychothérapeute peut le mieux réfléchir à son action* » (Marc et Picard, 2020, p.30).

L'observateur et le théoricien font partie du système qu'ils étudient. On tourne ici le dos au positivisme scientifique fondé sur l'objectivité et la causalité linéaire. Cette critique du système psychiatrique américain de l'époque aboutit à la mise en place des bases de la thérapie systémique développée par l'école de Palo Alto. Les difficultés de communication sont traitées par la communication qui s'établit entre le thérapeute et son patient. Le thérapeute – « observateur-participant » (Bateson et Ruech, *ibid.*, p.105) – doit décoder les modes de communication du patient afin de permettre des changements quand la communication est pathologique. Il s'agit d'un travail sur la communication par la communication.

a) Le mythe de la normalité⁶²

Pour modifier en profondeur le regard que porte la société, et donc la psychiatrie, sur les troubles du comportement de patients qui sont jusqu'alors considérés comme aliénés mentaux incurables, l'école de Palo Alto remet en question la conception même de « l'anormalité pathologique ». Voici ce qu'explique Don D. Jackson : les chercheurs qui

⁶² Titre emprunté à un article de Don D. Jackson, publication originale in *Medical opinion and revu*, 1967, vol III, n°5 p. 28-33 publié à nouveau dans Watzlawick & Weakland, 1981.

travaillent sur les maladies mentales ont déjà tant à faire pour soigner et comprendre ceux que l'on appelle les « malades mentaux » qu'ils n'ont ni la volonté ni le temps d'étudier des sujets considérés comme sains. De fait, il n'existe pas de critères de la normalité ou de la bonne santé psychologique. C'est sur ce postulat que se construisent les principes de la thérapie systémique : « *Si l'on considère les symptômes psychiatriques comme constituant un comportement approprié à une communication actuellement en cours, un cadre de référence apparaît qui est diamétralement opposé aux conceptions de la psychiatrie classique* » (Watzlawick, 1972, p. 42). Les travaux sur la schizophrénie transforment en profondeur la conception de cette pathologie considérée comme « maladie incurable progressive de l'esprit » à l'époque. La schizophrénie, pour l'école de Palo Alto, est considérée comme la seule réaction possible à un contexte où la communication est absurde et intolérable. Si le tableau clinique est le même dans tous les cas, la deuxième conception ne le compare pas à une norme, mais l'interprète comme une réaction à un contexte.

b) Paradoxe, injonction paradoxale et double contrainte en contexte pédagogique

Grégory Bateson établit le lien entre les paradoxes, la théorie des types logiques et la schizophrénie : « *La théorie de la schizophrénie que nous exposons ici est fondée sur l'analyse de la communication et, plus particulièrement, sur la théorie des types logiques* » (Bateson, 1977 p.9). Dans le langage courant, un paradoxe est « *une affirmation surprenante en son fond et/ou en sa forme, qui contredit les idées reçues, l'opinion courante, les préjugés* » (CNRTL). Du point de vue interactionniste, son sens est plus spécifique, c'est un message qui communique simultanément deux contenus incompatibles. Il existe plusieurs types de paradoxes, on nomme « paradoxes pragmatiques » les paradoxes qui influencent le comportement de celui qui en est la cible. C'est bien le cas dans la double contrainte. L'un des plus couramment exprimés est « le paradoxe du Crétois » qui affirme que « *tous les Crétois sont des menteurs* ». S'il dit la vérité, il ment. Si on ne le croit pas, on peut le croire, puisque les Crétois ne seraient pas menteurs : son message n'est vrai que s'il n'est pas vrai.

Il est possible de sortir de ce paradoxe grâce à « la théorie des types logiques » qui explique que « *les éléments d'une classe n'appartiennent pas au niveau logique de la classe elle-même. Ainsi, le message du Crétois peut être valide pour la classe des Crétois, mais ne s'applique pas forcément à l'énoncé d'un de ses membres* » (Marc & Picard, ibid. p. 35). Mais les êtres humains ne sont pas toujours en capacité de concevoir, ou de mettre en œuvre, des outils de compréhension logiques face à des paradoxes auxquels ils sont confrontés.

Les injonctions paradoxales prennent la forme d'un ordre qui contient en lui-même une contradiction telle que l'on ne peut y répondre. Elles sont des commandes qui agissent dans le cadre d'interactions au sein de relations asymétriques, comme entre une mère et son fils, un professeur et un élève, un supérieur hiérarchique et son employé. Dans le cadre professionnel ou religieux, l'institution peut se substituer au supérieur hiérarchique et opérer directement l'injonction sans être une personne physique.

La double contrainte se distingue de l'injonction paradoxale dans laquelle un seul ordre contient à lui seul le système de contradiction. Les individus sont mis par ces injonctions dans des positions intenable qui peuvent porter atteinte à leur santé psychique et physique. Ils sont contraints, ou ils se contraignent, à s'acquiescer de leurs tâches, en même temps qu'ils sont obligés de respecter certaines règles qui rendent impossible le respect des ordres transmis. On trouve ce type d'injonction dans tous les environnements de nos sociétés, en partant du système familial jusqu'à l'entreprise. Dans une situation de communication par injonction paradoxale on retrouve généralement trois éléments essentiels :

- « Deux personnes ou plusieurs personnes », une victime et une autre qui lui impose la double contrainte et qui sont engagées dans une relation à forte intensité. Celle-ci a une grande valeur vitale physique et/ou psychologique, tout au moins pour la personne en « position basse », le meilleur exemple étant les parents et leurs enfants mais, dans le contexte du travail, on sait que le caractère vital de l'activité rémunérée peut fortement intensifier les relations hiérarchiques. De même, au sein de la relation pédagogique, l'aura naturelle de l'enseignant, les pressions familiales, ou groupales, peuvent aisément rendre les relations « intenses » entre les protagonistes.

- « Un message est émis » dans cette situation d'interaction, dont la structure est telle que : « a) il affirme quelque chose, b) il affirme quelque chose sur sa propre affirmation et c) ces deux affirmations s'excluent. [...] Le sens du message est donc indéterminable » (Watzlawick, *ibid.*, p. 212).

- Le destinataire de ce type de message est dans la situation où il ne peut pas sortir du cadre fixé par ce message, soit par une métacommunication (critique de la structure du message), soit par une conduite de repli. Il lui est généralement interdit de manifester une quelconque conscience de la contradiction ou du problème en jeu, au risque de se faire rejeter.

Paul Watzlawick (*ibid.*, p. 201) donne de multiples exemples d'injonctions paradoxales comme celle de l'injonction à la spontanéité « soyez spontanés ! » Pour obéir, il

faut que la personne soit spontanée par obéissance. « Tu devrais m'aimer » ; « tu devrais aimer jouer avec les enfants comme les autres pères », etc.

Les injonctions paradoxales ne sont pas simplement des injonctions contradictoires, car les effets pragmatiques de ces deux groupes d'injonctions sont fort différents. Selon Paul Watzlawick, en présence d'une injonction contradictoire comportant deux solutions possibles qui s'excluent mutuellement, nous pouvons choisir (Ibid. p. 217). Même si le choix peut être insatisfaisant, il y a possibilité de choix. C'est l'absence de choix qui peut générer « *des effets pathogènes que l'on peut observer lorsque la nature du dilemme est paradoxale* » (Vannereau, 2003, p. 208). En revanche, l'injonction paradoxale met la personne face à l'impossibilité de choisir et une oscillation entre les deux solutions se met alors en place sans possibilité d'y échapper. Elle est constituée des mêmes trois éléments auxquels on peut ajouter la répétition de cette communication pathologique : la double contrainte revient régulièrement dans la communication et peut être réactivée par un simple regard ou un soupir. La double contrainte, une fois installée dans la structure de la relation, agit sur les protagonistes, même si un seul de ses éléments est présent.

La double contrainte peut devenir un modèle d'interaction. Dans ce cas, la communication humaine n'étant pas par nature un phénomène à sens unique, elle peut se boucler entre les protagonistes. On peut considérer, à partir de cette observation, qu'il n'y a plus que des victimes et se demander « Quand ? Comment ? Et pourquoi est-ce arrivé ? » devient dénué de sens. Les systèmes pathologiques ont l'étrange propriété de devenir des cercles vicieux. Par exemple un enseignant se sent démuni face à une classe qui refuse de l'écouter en classe, il va alors durcir son discours et ses exigences d'acquisitions de connaissances en générant un sentiment d'injustice qui va à son tour engendrer des comportements perturbateurs et une faible attention. La classe et l'enseignants s'adressent mutuellement des doubles contraintes : « moins vous m'écoutez pas, plus le cours est difficile », « plus le cours est difficile moins nous écoutons ».

Une personne qui est soumise à une double contrainte peut s'avérer incapable d'utiliser la métacommunication. On sait cependant que la métacommunication facilite les interactions (cf. supra). Une personne mise dans un embarras lié à une double contrainte ne peut formuler sa plainte et pourra avoir tendance à se réfugier dans un discours métaphorique sécurisant pour elle, ou à prétendre que le problème arrive à quelqu'un d'autre, ou à faire comme si elle n'était pas là en refusant la communication. Une situation traumatique liée à une communication paradoxale installée peut la rendre dans l'incapacité d'évaluer l'intention

d'un discours. Elle peut rester enfermée dans une posture défensive, de crainte d'être trompée et manipulée comme elle l'a été auparavant. Cette inquiétude peut l'amener à rechercher en permanence des sens cachés au sein du discours des autres. Si, par exemple, on lui demande « *de choisir entre plusieurs activités, il pourra se montrer incapable de savoir si la question est franche, si elle cache un ordre ou si elle exprime une condamnation de son emploi du temps habituel* » (Marc & Picard, *ibid.*, p. 40). Il oscille souvent entre deux extrêmes : « *Il se montrera soupçonneux et méfiant d'une façon symptomatique. Il pourra également choisir [...] d'accepter au sens littéral tout ce que les autres lui disent ; et si leur ton, leurs gestes ou le contexte contredisent leurs paroles [...] il abandonnera toute tentative de discerner la signification des messages et les traitera tous comme s'ils étaient une plaisanterie* » (Bateson, *ibid.*, p.19).

Un certain nombre de principes qui structurent le système éducatif français sont porteurs de paradoxes. À partir du bien connu « Sois spontané », il est possible d'énumérer un certain nombre de ces paradoxes sous forme d'injonctions :

- « *Apprends* ». Mais « *Il est impossible de ne pas apprendre. La vie n'est qu'un processus d'apprentissage permanent* » (Vidal & Garcia Rivera, 2013, p. 93). Il semble donc paradoxal que l'école sollicite l'apprentissage. Les élèves y apprennent, lorsque « tout va bien » du point de vue des enseignants et des parents, des savoirs. Les élèves peuvent aussi élaborer des stratégies pour ne pas s'ennuyer, pour contrecarrer les projets de l'enseignant, pour ne pas apprendre, ils peuvent aussi apprendre à être « mauvais élèves », à être insolents sans dépasser les bornes, à séduire, à se défendre, à prendre des responsabilités, à se positionner dans le groupe, etc. Cette injonction semble alors paradoxale puisqu'elle vise sans le dire une certaine forme d'apprentissage et qu'elle exclut d'une certaine manière les autres. La non-prise en compte des autres apprentissages au sein du collège peut amener des séquences d'interactions pathologiques.

- « *Sois toi-même et apprend comme tout le monde* ». La massification inévitable de l'enseignement et la construction d'un curriculum par classe d'âge entraînent une forme d'injonction à apprendre et à grandir en même temps et à la même vitesse. Cette injonction devient paradoxale si l'on considère que l'être humain est imprévisible et que son développement entre dans un processus complexe. Il l'est d'autant plus dans un contexte où la société de consommation a fait des enfants et des adolescents des cibles marketing en flattant l'individualisme dès le plus jeune âge. Tout retard ou avance dans le développement devient alors contraire à la norme. Cette injonction à la normalisation engendre des communications

pathologiques. Dans un autre registre, les élèves et leurs familles ne comprennent pas pourquoi l'utilisation du téléphone portable de leur enfant, pourtant très performant et très cher, voit son utilisation règlementée. Ledit téléphone est un « objet transitionnel » de nouvelle génération, et un signe extérieur de richesse, l'interdire au collègue c'est placer l'élève et sa famille dans une situation parfois jugée impossible.

- « Sois motivé », ou « Apprends ce qui ne t'intéresse pas. » On peut considérer qu'en décidant ce que les élèves doivent apprendre, quand ils doivent l'apprendre et comment, l'institution et ses représentants suscitent des résistances légitimes. Ces résistances entraînent des comportements et des questionnements qui peuvent déstabiliser les enseignants : la question « à quoi ça sert ? » ne semble pas incongrue dans le cadre d'une démarche d'apprentissage, elle peut même paraître pertinente.

Comment alors demander à l'élève « Sois motivé » pour un savoir qu'il n'a pas choisi ? Un élève peut se sentir concerné, trouver des motivations pour une discipline pour des raisons en lien direct avec celle-ci, ou pour faire plaisir ou plaire à ses parents et à ses enseignants, mais ses raisons lui appartiennent, elles sont intrinsèques. À partir de cette constatation, on peut poser la question, pour les élèves dont la motivation n'est pas acquise, d'une réussite scolaire qui serait liée à la capacité de ceux-ci à s'adapter à cette situation paradoxale. Pour cela, il leur faut maîtriser les codes de l'école et être en capacité de s'adapter aux injonctions paradoxales, ce qui sous-entend que ceux qui n'ont pas ces codes, ceux dont les familles ne les ont pas et pour qui la réussite scolaire apparaît comme inaccessible, rencontrent des obstacles supplémentaires. « *Rarement explicitée, la présence silencieuse de ces paradoxes dans les relations éducateurs-élèves rend alors l'activité éducative difficile, voire impossible* ». Sans remettre en cause les fondements de l'école, il s'agit de chercher à dépasser ces paradoxes afin de favoriser l'envie d'apprendre sans considérer qu'elle est acquise.

Les adultes travaillant au sein des établissements scolaires reçoivent eux aussi leur lot d'injonctions paradoxales. Voici quelques exemples que nous ne traduirons pas cette fois en formules lapidaires d'injonction. La pression du « risque zéro » exercée sur les chefs d'établissement et sur les enseignants (les professeurs d'EPS, ceux qui organisent des sorties scolaires, des ateliers particulièrement) va à l'encontre de certaines finalités éducatives qui préconisent l'autonomisation de l'élève. Un élève doit devenir autonome (encore une injonction paradoxale) grâce à l'accompagnement des adultes, mais il ne doit pas circuler seul dans les couloirs de son établissement.

Exiger, par exemple, des directeurs de SEGPA⁶³ que tous leurs élèves soient inscrits au DNB⁶⁴ relève d'une communication paradoxale puisqu'elle installe une exigence de niveau dans une structure qui doit normalement adapter son enseignement aux difficultés des élèves sans se conformer aux exigences des programmes du collège.

Le système d'orientation post-bac des élèves, qui a une influence sur les conditions d'apprentissage des élèves dès le cycle 4 au collège, semble lui aussi porteur d'un paradoxe qui touche l'ensemble de la communauté éducative : en effet, un élève qui ferait de son mieux tout au long de ses études n'est pas assuré d'obtenir la formation qu'il souhaite. Quel message dès lors adresser aux élèves ? « Travaille, fais de ton mieux, mais le système ne t'assure pas que ce travail sera récompensé par les études dont tu rêves » : ce message est aussi paradoxal, et en cela démotivant, pour les enseignants. Pour les parents d'élèves particulièrement, mais pour les enseignants aussi, il peut être culpabilisant. *« Le système éducatif cristallise plus que jamais une cascade de doubles contraintes. Les élèves tentent de traduire par la violence, le déni, le repli ce qu'ils ne peuvent exprimer sans être sanctionnés : leur incompréhension à se soumettre à des formations qui n'ouvrent l'accès qu'à des métiers auxquels ils ne peuvent donner sens, à des diplômes qui ne sont plus reconnus, tout en vivant dans un contexte où le maître mot reste le devoir »* (Vidal & Garcia Rivera, *ibid.*, p. 196). Cette constatation peut-être, nous semble-t-il, élargie à l'ensemble de la communauté éducative. Elle semble engendrer un nombre important de tensions entre tous ses membres.

c) Changements dans le « système-classe »

Au sein du MRI, les travaux innovants menés par Paul Watzlawick, John Weakland et Richard Fisch sur les processus de changement et leurs conséquences sur le processus thérapeutique représentent un axe de recherche central. En citant Benjamin Lee Whorf, ils placent la permanence et le changement comme deux notions implicitement indissociables : *« dans un univers où tout est bleu, le concept de bleu ne peut apparaître, par manque de couleur faisant contraste »* (Watzlawick et al., 1975, p. 19). Ils prennent comme point de départ une observation empirique. On aura beau parfois faire de son mieux en suivant un raisonnement logique, ou basé sur le bon sens, on pourra pourtant voir la situation continuer à empirer.

⁶³ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

⁶⁴ Diplôme National du Brevet

On peut observer, à contrario, qu'un changement « illogique » peut débloquent une situation qui semblait sans issue. À partir de cette constatation, les chercheurs du MRI cherchent à dégager une logique spécifique au processus de changement. En considérant les théories existantes sur la question, et notamment celles de la théorie des groupes et des types logiques, ils constatent qu'elles proposent des perspectives différentes : « *Si nous acceptons de faire cette distinction fondamentale entre ces deux théories, nous en déduisons l'existence de deux sortes de changements : l'un prend place à l'intérieur d'un système donné qui, lui, reste inchangé, l'autre modifie le système lui-même* » (Watzlawick et al., *ibid.*, p. 28). Ces deux théories fournissent deux modèles pour appréhender la relation, à la fois opposée et complémentaire, entre la permanence et le changement : la théorie des groupes permet de repérer ce qui se produit à l'intérieur d'un ensemble qui lui-même ne varie pas et celle des types logiques offre la possibilité d'appréhender la relation des éléments à la classe d'éléments. Dans ce cadre de pensée, le changement constitue le passage d'un niveau logique à un autre qui lui sera supérieur. Ce changement permettra de « sortir » du système. Ces deux changements ont été appelés « changement 1 » et « changement 2 ».

- Le *changement 1* rejoint le processus d'homéostasie défini par la cybernétique (cf. supra chap. 2) : il consiste à provoquer des modifications au sein d'un système qui ne change pas, dans une logique d'invariance de celui-ci. « *Un changement de premier ordre ne se fait qu'à l'intérieur d'un système qui reste lui-même inchangé (comme le changement des heures sur le cadran d'une montre) il ne s'agit que de régularisations pour maintenir le système* » (Watzlawick & al., 1975, p. 30). Le changement porte sur les éléments du système et renforce son fonctionnement antérieur. Cette façon d'agir, formalisée par l'expression « faire toujours plus de la même chose », est grande consommatrice d'énergie et elle peut conduire en cas d'échec à l'épuisement et au découragement. En se concentrant sur la permanence du système, l'on peut aussi entraîner une forme de permanence du problème qui devient tellement central que les solutions envisagées font partie du problème.

- Le *changement 2*, au contraire, cherche à sortir du cadre où s'inscrit le problème. Dans le changement 2, la modification porte sur le système et son fonctionnement, il touche aux représentations. « *Le changement de deuxième ordre est le niveau où s'effectue le changement dans les règles gouvernant la structure ou l'ordre interne des groupes* ». (Watzlawick & al. *Ibid.*). C'est l'ensemble du système qui change. Le changement 2 est « *un changement des prémisses [...] qui gouverne le système en tant que totalité* » (Watzlawick, 1975, p. 42).

La théorie des types logiques permet de comprendre et de justifier ce type de changement qui transcende un système donné. Le changement 2 est systémique et lui seul permet de s'extraire d'un problème ou d'une souffrance. On voit alors tout l'intérêt de cette approche dans l'acte thérapeutique. Enfermé dans un problème, qui devient le sien, le patient est souvent dans l'impossibilité de quitter son système de référence et pense avoir fait le tour de toutes les solutions pour en sortir. En réalité, il ne fait que tourner en boucle dans des changements de niveau 1. Le travail du thérapeute systémique est de provoquer un changement au niveau même du système. L'école de Palo Alto développe une conception de l'acte thérapeutique comme un travail « stratégique ». C'est cette approche que développe l'ouvrage fondamental de Jay Haley, *Strategies of Psychotherapy* (1963).

Cette méthodologie clinique spécifique se déploie dans deux directions : la thérapie familiale et la thérapie brève. On peut considérer qu'il y a plusieurs degrés au sein du *changement 2*. Reynaldo Perrone et Yara Doumit-Naufal (2019) parlent de « *changement d'ordre supérieur* », un « *changement 2 augmenté* » lorsqu'il opère un changement de paradigme au sein du système. « *Il s'agit dans ce troisième niveau de l'interprétation des faits eux-mêmes. Cette instance d'analyse, la circonstance d'existence, crée des liens, fait des synthèses et des amalgames pour inclure et exclure des alternatives et des choix essentiels* » (Reynaldo Perrone et Yara Doumit-Naufal, *ibid.* p.301). On touche ici aux références structurelles qui permettent de qualifier les deux premiers niveaux de changement.

d) Recadrage : le paradoxe au service du changement

Au sein d'une thérapie systémique, le paradoxe et le *changement 2* peuvent être réunis afin d'introduire des modifications dans la communication au sein du système et, donc, dans les qualités émergentes de ce dernier. Le thérapeute peut demander à son patient de réaliser une tâche qui semble paradoxale, mais qui est stratégique. Elle entraîne l'apparition d'autres caractéristiques émergentes qui ne sont pas compatibles avec la réapparition du symptôme ou du problème. Il s'agit de permettre la construction d'un contexte nouveau où l'apparition du comportement-problème, ou de modes d'interactions pathologiques, n'a plus de sens. Les thérapeutes de l'école de Palo Alto appellent cette « opération » un recadrage.

John Weakland Richard Fish et Paul Watzlawick dans l'ouvrage *Changements, paradoxes et psychothérapie* (1975) en donnent la définition suivante : recadrer signifie modifier le contexte conceptuel et /ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue en la plaçant dans un autre cadre qui correspond aussi bien ou mieux aux

faits de cette situation concrète. Cette modification en change complètement le sens. Tom Sawyer, le héros de Marc Twain, a une punition à réaliser. Il doit repeindre une clôture, c'est un travail long, minutieux et pénible. Le jeune héros va présenter ce travail à ses camarades de telle manière qu'ils vont être persuadés que c'est une activité gratifiante à laquelle ils ont tous envie de participer. Ses amis vont ensuite se disputer le droit d'y participer. Tom Sawyer a donc réussi à changer la représentation qu'avaient les autres enfants pour qu'une tâche considérée comme rébarbative devienne motivante. Grâce à cet exemple, Paul Watzlawick (ibid.) explique que ce changement de représentations est précisément ce que recherche le recadrage thérapeutique. Le recadrage permet un changement de niveau 2. L'objet du recadrage au sein de la théorie du changement est de permettre à une personne de reclasser un objet dans une autre catégorie. Grâce à la reformulation, le thérapeute introduit des pistes de réflexion qui permettent d'effectuer un changement de point de vue.

Changer de pratiques, de comportements, de mode d'interaction au sein d'un système aussi vaste et complexe que celui du collège n'est pas chose facile. Lorsque l'on observe chez des élèves de nets changements de comportement, ils sont généralement inscrits dans un temps relativement long que l'on pourrait comparer à la temporalité des changements physiques liés à l'adolescence, c'est-à-dire sur plusieurs mois, voire plusieurs années. Ces changements, qu'ils soient à leur initiative ou à la demande des adultes, sont conformes aux deux ordres de changements que nous venons de décrire, c'est-à-dire des changements 1, petites modifications au sein de pratiques qui ne varient pas, « toujours plus de la même chose », ou changements 2, eux radicaux qui font parfois appel à des injonctions paradoxales.

Changement 2 et recadrage sont intimement liés. Puisque le changement 2 peut être amorcé par l'intermédiaire d'un recadrage

Nous proposons dans les lignes qui suivent deux exemples tirés d'observations de terrain. Ceux-ci montrent les démarches empiriques d'enseignants face à des situations d'interactions qui leur posent problème. La caractéristique principale de ces exemples est qu'ils sont propres aux situations rencontrées et ne sont pas transposables de manière systématique. Ils illustrent la mise en œuvre pragmatique de la théorie des changements sans pour autant présenter des modèles applicables sans réflexivité dans d'autres circonstances.

Voici un premier exemple : un élève a des difficultés en SVT⁶⁵, car il ne montre aucun intérêt à la discipline, n'est pas concentré en classe et ne fournit pas de travail personnel. Les

⁶⁵ Science de la Vie et de la Terre.

propositions de changement 1 imaginées par les adultes, professeurs ou parents, sont de l'ordre de l'injonction à se mettre au travail, à être plus attentif, à faire des efforts, etc. Des remarques vont être écrites sur le bulletin trimestriel, un contrat est parfois passé entre l'élève, le professeur et la famille. L'élève peut effectuer quelques changements : être moins agité en classe, peut-être changer de place, peut-être « donner le change » en apprenant mieux ses leçons ou en trichant aux évaluations.

Voici un exemple de proposition pour un changement à 180° : le dernier jour avant les vacances de printemps, le professeur convoque l'élève en question et lui donne un pot rempli de terre et de paille, lui demande d'arroser et de surveiller le pot pendant les 15 jours de vacances et de raconter à la rentrée ce qu'il aura observé. Un peu étonné et décontenancé, l'élève accepte, et s'acquitte de sa tâche avec sérieux et fait un exposé de qualité devant la classe la semaine de la rentrée. Son attitude en classe de SVT change radicalement dans les semaines et les mois qui suivent. Le professeur a effectué un changement de niveau 2 en donnant sa confiance à un élève qui, d'un certain point de vue, ne la méritait pas. Il a procédé à ce que l'on appelle en thérapie systémique un « recadrage ». L'élève s'est vu offrir de l'intérêt et de la confiance, il a découvert grâce à la curiosité un intérêt à la discipline scientifique et il s'est lui-même mis en valeur grâce à l'exposé qu'il a présenté devant la classe.

Nous proposons ici un deuxième exemple tiré du livre de Michel Vidal et Teresa Garcia-Rivera (ibid., 2013) : un élève se couche sur sa table et s'endort systématiquement en cours de mathématiques malgré toute une palette de réactions mises en œuvre par sa professeure : discussion en aparté, ou devant la classe, admonestations, retenues le mercredi après-midi... Après consultation des autres enseignants, ceux-ci proposent d'autres solutions qui ne satisfont pas l'enseignante : ignorer l'élève, l'exclure définitivement, convoquer les parents, le punir systématiquement, faire intervenir le CPE ou le chef d'établissement. On remarque que toutes ces propositions relèvent du changement 1, c'est-à-dire de modifications à l'intérieur du système existant.

Pour tenter de modifier la situation qu'elle vivait comme un échec pédagogique, la professeure de mathématiques a décidé d'appliquer une stratégie totalement différente. Elle a autorisé l'élève et tous ceux qui le souhaitaient à dormir dans la classe, mais en prenant les cahiers et manuels de l'élève et en lui demandant de l'avertir au moment où il se mettait à dormir pour qu'elle puisse aménager sa table de manière plus confortable. L'élève n'a pas apprécié et a répondu qu'il ne dormirait pas, ce qui fut le cas. Cette mise en scène s'est

reproduite dans les semaines qui suivirent et il ne se mit plus jamais en situation de s'endormir en travaillant comme ses camarades. Ce changement paradoxal, cette autorisation inattendue et les efforts d'aménagement du bureau par l'enseignante relèvent d'un changement 2, qui a interrompu une forme d'interaction pathologique entre l'élève, l'enseignant et la classe.

Dans ces deux exemples, il y a bien entendu un changement dans les modes d'interactions des élèves et des enseignants, mais il nous semble que ce qui est véritablement pertinent pour l'outillage théorique de notre recherche c'est que le changement de paradigme d'interprétation s'est effectué dans les représentations des enseignants qui ont mis en place ces changements de type 2. Ce changement intervient après plusieurs tentatives de changement de type 1 qui ne se sont pas avérées décisives.

3.3 Les « Interactions psychosociales » dans la classe

Nous avons vu dans le paragraphe 3.1 que les interactions au sein d'un groupe sont inmanquablement distribuées. En d'autres termes, au sein d'un groupe, « on ne peut pas ne pas communiquer » avec tout ou parties du groupe. Dormir ostensiblement sur sa table n'est pas une « non-interaction », c'est une communication à part entière. Parler à l'oreille de son voisin, sourire à une personne qui se trouve à l'autre bout de la salle, réprimander un élève qui met du temps à s'installer, toutes ces interactions duales sont dans le même temps distribuées à l'ensemble du groupe. « *Isoler [...] un élève face au maître, n'importe quel élève du groupe, c'est aussi bien aucun élève, car cet élève que l'on pourrait ainsi « prélever » en dehors du groupe n'existe pas. En même temps, chaque élève ne peut être confondu avec le groupe, parce que le groupe est présentement, dans la classe, un réseau d'interrelations, dont la dynamique est bien complexe, et ne peut se résumer à celle d'un individu* » (Lerbet-Séréni, 1997, p. 99).

On pourrait compléter cette observation par le constat que s'ajoutent à la complexité des interactions dans la classe la complexité de chacun et celle que lui surajoutent le système-classe, c'est-à-dire des élèves, un ou des professeurs, un collège, un quartier, etc. Une étude approfondie de la relation duale entre un enseignant et un élève au sein du groupe classe nous semble donc peu adaptée à la compréhension des enjeux interactionnels en contexte pédagogique. Les interactions en classe sont distribuées et sont un cas particulier d'interaction, c'est-à-dire que celle-ci répond aux mêmes caractéristiques qu'une interaction

duale, mais elle a en plus d'autres caractéristiques. Il y a interaction entre des personnes lorsqu'elles sont en présence l'une de l'autre et les unes des autres. Il y a interaction lorsqu'il y a une réciprocité, c'est-à-dire un processus circulaire selon le principe des boucles de rétroaction. Lorsque les interactions sont distribuées, les boucles de rétroactions deviennent multiples et les rétroactions le sont aussi. Cette multiplication exponentielle nécessite une étude spécifique des phénomènes. Pour Marc et Picard l'interaction représente une problématique centrale de la psychologie sociale, à tel point qu'elle est apparue comme « *coextensive du champ de cette discipline* » (1989, p.14). Nous faisons donc appel à un champ de la psychosociologie, la dynamique des groupes restreints, afin d'affiner notre compréhension de l'interaction distribuée. Il s'agit d'appréhender les interactions groupales entre les membres engagés dans une situation commune. Celle-ci engage à la fois, leur personnalité, la situation commune et la signification des actes de communication.

Dans un premier paragraphe, nous présenterons le groupe dans la classe comme un groupe restreint qui a des caractéristiques communes avec tous les groupes restreints, mais qui a aussi ses caractéristiques propres. Dans un second paragraphe, nous montrerons que le groupe restreint qu'est le groupe dans la classe au collège a des spécificités qui lui sont propres. Dans un troisième paragraphe, nous montrerons comment les phénomènes psychosociaux organisent fortement le « système-classe », autrement dit comment les dimensions psychosociales structurent les interactions entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves en organisant l'articulation entre l'individuel et le collectif. Nous verrons que l'apport de la psychanalyse appliquée au groupe est un outil précieux dans la compréhension de la question du climat de classe.

3.3.1 Le groupe restreint dans la classe

Le groupe-classe n'est pas, généralement, consciemment, considéré comme un groupe au sens psychosocial, au sein de l'Éducation Nationale (Yelnik 2012). Cependant, de nombreuses recherches ont été conduites dans la deuxième partie du vingtième siècle, aux États-Unis, dans ce sens. Nous nous référons ici aux écrits de Bany & Johnson (1964), qui ont, aux États-Unis, cherché à faire le point des connaissances qui résultent des travaux effectués dans la perspective de la « dynamique de groupe » dans la classe ; soit que ces travaux aient été consacrés à d'autres groupes que la classe, mais pouvant s'y appliquer, soit qu'ils aient été directement consacrés au groupe-classe.

De même, nous observons que les travaux de psychosociologie ont nourri les sciences de l'éducation à leur début en France dans les années 1960 (Yelnik *ibid.*). Un regain d'intérêt pour le groupe dans le domaine éducatif est visible depuis le début du vingtième siècle en France (Rey, 1999, Blin & Gallais-Deulofeu, 2001, Marsollier, 2004). Nous chercherons, dans ce sous-chapitre, en nous appuyant sur les travaux de Chantal Leclerc (2000), qui se réfère, entre autres, à De Visscher, Landry, Anzieu et Bales, à montrer que le groupe-classe est bel et bien un groupe selon les modèles décrits dans le paradigme psychosocial. Nous présenterons donc les principales caractéristiques des groupes restreints en utilisant ce dernier concept - groupe restreint - pour l'appliquer au groupe « dans » la classe.

On peut lire aisément dans l'anxiété que suscite chez les enfants et les adolescents la rentrée des classes, ou un changement de classe ou d'établissement, que le groupe qu'ils sont sur le point de quitter et celui dans lequel ils vont bientôt évoluer revêtent une importance de premier ordre. La classe est un des groupes les plus importants de la vie d'un enfant (Bany & Johnson *ibid.*), une organisation de type social par nature et de type psychologique. C'est un groupe social, car il est structuré de manière formelle par ses activités, l'aspect psychologique du groupe classe (Bany & Johnson *ibid.*) étant mis en évidence par sa structuration en sous-groupes informels qui instaurent des normes et des attentes influant sur les comportements des membres.

a) Nature du groupe dans la classe

Nous délimiterons les contours de ce groupe particulier par la connaissance de ce qui l'entoure, c'est-à-dire ce qu'il n'est pas. Nous nous appuyons ici sur l'ouvrage de Didier Anzieu et Jacques-Yves Martin *La dynamique des groupes restreints* (1968) et, plus particulièrement, sur le chapitre « distinctions des cinq catégories fondamentales ».

Le groupe n'est pas un agrégat, un ensemble de personnes n'ayant comme unique point commun que de se trouver au même endroit, ou d'être regroupées dans une classification externe à leur volonté. Il n'est pas une foule, un rassemblement ponctuel, un agrégat de grande taille. Il n'est pas un réseau, un ensemble de personnes reliées par des liens ou des canaux de communication observables, mais qui n'ont pas obligatoirement connaissance les unes des autres. Il n'est pas une communauté de pensée et d'action, un ensemble de personnes partageant des normes et des modes d'action communs sans être forcément en relation. Il n'est pas une catégorie sociale, un ensemble de personnes comportant des caractéristiques sociales communes selon une forme préétablie de

représentations. Enfin, il n'est pas une organisation, un groupe parmi les systèmes sociaux institutionnels.

En nous référant au dictionnaire de la sociologie (Boudon, Besnard, Cherkaoui et Lécuyer, 2005) et à Anzieu et Martin (ibid.), voici quelques éléments qui permettent de définir sa nature :

- Il est un groupe primaire plutôt que secondaire : le groupe dans la classe est basé sur la solidarité, sur une association spontanée et durable et sur des liens affectifs forts, plus que sur des liens fonctionnels superficiels.
- Il est un groupe formel plus qu'un groupe informel : le groupe dans la classe a une existence officielle, il est constitué par une organisation dans un but déterminé. En psychodynamique du travail il serait plus considéré comme une équipe de travail que comme un collectif de travail.
- Il est un groupe fermé : la constitution du groupe dans la classe est stable.
- Il serait un groupe d'appartenance plus qu'un groupe de référence : les membres du groupe dans la classe ne choisissent pas le groupe, il leur est imposé.

Il convient de nuancer les oppositions sur lesquelles nous basons cette tentative de clarification des contours de la notion de groupe. Ces divers continuums sont séparés par des frontières mouvantes et les liens comme les passages sont nombreux entre ceux-ci. La distinction entre un agrégat de personnes et un groupe en interaction est, par exemple, difficile à établir comme le montrent Watzlawick, Helmick-Beavin et Jackson (1972) dans l'étude des interactions dans une salle d'attente d'hôpital cité par Leclerc (ibid.). Par ailleurs, la contrainte d'appartenance à un groupe comme celui du groupe classe semble permettre d'en définir les membres de façon certaine par opposition à des memberships fluctuants.

Ainsi, les tentatives de définition des différents groupes restreints se heurtent-elles à une intersubjectivité fondatrice pouvant les rendre difficilement cernables. En cela ces tentatives s'inscrivent dans le paradigme de la complexité (cf. supra chapitre I). Le groupe classe n'échappe pas à cette constatation, il peut parfois ressembler, par exemple, à un groupe informel tant les élèves semblent s'être choisis naturellement ou, à l'inverse, à un agrégat.

b) Discussion autour du nombre de membres et des buts communs

Deux objections de taille apparaissent concernant la définition du groupe classe comme un groupe restreint : le nombre, qui peut parfois dépasser 30 élèves (dans la

classification des groupes selon leur taille, Anzieu et Martin (ibid.) limitent le groupe restreint à 13 personnes) et l'absence de but commun cohérent. Leclerc (ibid.) considère que certains chercheurs idéalisent les groupes restreints en les cantonnant dans un cadre trop rigide : nombre minimum, optimum, ou maximum, poursuite d'un but commun.

Deux modèles encadrent en quelque sorte cette conception abstraite idéalisée, le modèle fonctionnaliste et le modèle de la cohésion. Le groupe se constituerait soit à des fins d'assouvissement de besoins, soit selon la force d'attraction qu'exercent les personnes entre elles, ce qui n'est pas le cas pour le groupe-classe. Il est, d'autre part, souvent difficile de faire le tri entre ce qui appartient aux intérêts communs et aux intérêts propres dans le comportement des membres d'un groupe.

Un troisième modèle, dit de « l'identification sociale », place le sentiment d'appartenance et la reconnaissance d'un membre par le groupe comme condition centrale (Turner 1975). Landry (1995) insiste sur l'importance du contexte dans lequel le groupe se construit et évolue, ainsi que sur les stratégies de lutte d'influence. Les interactions à l'intérieur du groupe sont donc dépendantes d'une multitude de facteurs.

En prenant en considération les dimensions politiques et sociales de la vie collective, certains auteurs comme Saint-Arnaud (1989) considèrent que la fonction première du groupe est « *d'élucider les objectifs personnels et de les rallier à des objectifs plus collectifs* ». Or, la recherche d'objectifs communs peut être considérée comme une utopie qui n'est pas forcément positive (Leclerc ibid.). L'individu peut être placé au centre de la constitution du groupe, celui-ci ayant pour fonction de permettre la réalisation de désirs inaccessibles sans aide. L'individu peut aussi être dans une forme de dépendance vis-à-vis du groupe qui constitue une autre source de motivation. Il recherche, par son appartenance au groupe, à assouvir ses besoins d'affiliation, d'approbation et de reconnaissance. Ainsi, les membres d'un groupe n'ont-ils pas forcément les mêmes choses à donner ou à prendre.

Le groupe peut donc fonctionner sans que ses membres recherchent le même but. Les interactions dialectiques font évoluer les points de vue individuels au fur et à mesure des confrontations des intérêts particuliers. Il est illusoire de croire que les membres d'un groupe peuvent faire disparaître leurs intérêts individuels au profit d'un seul et même intérêt commun. Le groupe peut ainsi être, tout à la fois, le théâtre de conflits et celui du consensus.

Ces situations de divergences ne sont pas l'apanage des groupes formels et les groupes informels sont, eux aussi, le théâtre de dissensions qui peuvent se manifester sur des plans

différents. C'est l'action collective qui est déterminante dans le fonctionnement du groupe, non les objectifs partagés. En effet, l'action est un puissant vecteur de changement qui permet l'émergence de nouvelles représentations. Cette conception correspond assez précisément aux scénarios didactiques et pédagogiques qui visent généralement la mise en activité des élèves. Ainsi, ce ne sont pas les buts communs ni l'attrait des personnes entre elles qui seraient le facteur déterminant pour le fonctionnement du groupe, mais la notion de compatibilité de scénario, c'est-à-dire la compatibilité des actions et des attentes des membres du groupe. Cette conception n'est pas sans rappeler une conception constructiviste et socioconstructiviste en sciences de l'éducation.

c) Une définition du groupe dans la classe

Nous empruntons à Leclerc (ibid.) sa définition du groupe restreint, car elle nous semble très adaptée au groupe dans la classe : « Le groupe est un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'influencent directement. » Cette définition implique trois caractéristiques qui permettent de cerner la notion de groupe restreint.

Premièrement, le groupe se connaît et est connu comme tel, il est une entité concrète.

Deuxièmement, les individus deviennent groupe lorsqu'ils partagent un sort commun et qu'ils interagissent dans ce sens sans l'obligation d'un partage préalable d'objectifs communs et d'intention de former un collectif.

Enfin, le groupe restreint ne peut exister sans la possibilité d'interactions directes entre chacun de ses membres.

Pierre De Visscher (2010) précise sept caractéristiques qui permettent la définition du groupe restreint : unité de temps et de lieu, une raison d'être et de rester ensemble, sort relativement commun, « face à face » des membres, entiativité (ou entitativité), interactions effectives et temporalité permettant une stabilisation.

Landry (ibid.), quant à lui, décrit le groupe restreint, système psychosocial, grâce à dix caractéristiques : de trois à vingt membres, « face à face » des membres, poursuite de buts, réseau de liens affectifs, interdépendance, rôles différenciés, émergence de normes, cultures groupales (croyances, rites) et la présence d'interactions avec son environnement. Ces deux

listes sont corroborées par d'autres chercheurs : Anzieu et Martin, (1968) ; Bales, (1950) ; Boisvert, Cossette et Poisson, (1995), par exemple.

Ainsi considérons-nous que ce que l'on appelle couramment le groupe-classe correspond à un modèle de groupe restreint. Celui-ci serait « primaire, formel, fermé et d'appartenance ». L'expression de « groupe dans la classe » nous semble donc plus appropriée, puisqu'elle permet d'opérer une séparation symbolique entre l'institution scolaire et les phénomènes contingents au regroupement de personnes. La classe n'est plus, alors, qu'un lieu qui accueille un groupe au sens psychosocial. Nous observons de même que le groupe dans la classe, groupe restreint, offre les conditions nécessaires aux interactions distribuées telles que nous les avons définies précédemment.

3.3.2 Le groupe dans la classe, spécificités au collège

Comme nous venons de le voir, le groupe dans la classe est un groupe restreint. Cependant, un certain nombre de spécificités liées au fonctionnement du « système-classe » dans son environnement proche sont à identifier. Elles ont en effet des incidences sur les interactions et sur les places qu'occupent les membres au sein du groupe.

a) Le « groupe dans la classe » n'est pas toujours en classe

Ce groupe restreint, composé de 25 élèves en moyenne, circule dans l'établissement de salle en salle. Il occupe aussi la salle d'étude et les installations sportives, vit dans les couloirs et dans la cour de récréation, ainsi que dans la salle de restauration. Le groupe est aussi séparé au gré des options en langue ou des temps d'aide au travail personnel. Ces moments qui rythment en quelque sorte les journées sont des interruptions dans le face à face collectif. Ainsi le continuum des interactions échappe-t-il au champ dynamique à certains moments de la journée. Le groupe éclate en sous-groupes, certains membres peuvent être isolés pendant ces périodes. On peut considérer que ces temps de désagrégation du groupe sont une variable qui influe sur le fonctionnement des interactions sans que l'on puisse en connaître les répercussions. Cette variation du groupe est beaucoup moins importante en primaire puisque la classe ne change pas de salle toutes les heures.

b) Le groupe dans la classe s'adapte en permanence aux fluctuations de ses effectifs

On peut considérer que l'enseignant ne fait pas véritablement partie du groupe puisqu'il en est en quelque sorte l'animateur au sens psychosocial. Cependant, il génère des

modes d'interactions qui lui sont propres et qui influencent le climat interactionnel de la classe.

À l'école primaire, un groupe d'élèves va travailler avec deux ou trois enseignants différents par semaine et accueillir possiblement un ou deux adultes qui accompagnent des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Au collège, les groupes d'élèves vont changer d'enseignant pratiquement chaque heure. Ils verront certains adultes 4 heures réparties dans la semaine comme en français ou en mathématiques. Ils verront certains enseignants une heure chaque semaine comme en éducation musicale ou en arts plastiques. Parfois, les enseignements sont organisés en semestre et donc le groupe dans la classe ne verra certains enseignants que la moitié de l'année. Les élèves doivent donc accueillir pratiquement toutes les heures un nouveau membre du groupe qui a un statut particulier dont nous parlerons dans le prochain paragraphe.

Il y a donc, au sein du système classe, une nécessaire plasticité qui permet au groupe de s'adapter à une nouvelle présence à forte influence. Si l'on tient compte de la théorie de résistance au changement, lorsque le changement est synonyme de modification importante au sein du système, on peut s'attendre à de fortes résistances d'une partie du groupe. L'enseignant n'est pourtant pas un étranger puisqu'il entre et sort du système fréquemment et régulièrement. Des interactions régulières se créent et celles-ci génèrent des habitudes. Des boucles d'interactions se créent et parfois se recréent, comme s'il n'y avait pas eu d'interruption. Parfois, au contraire, les interruptions sont une échappatoire qui offre l'opportunité de calmer les tensions.

c) Le but commun est-il une illusion au sein du groupe dans la classe ?

D'un point de vue institutionnel, le but que partagent les membres du groupe dans la classe pourrait se résumer aux deux termes anglo-saxons « teaching and learning ». Enseigner, faire apprendre pour l'enseignant, apprendre pour l'élève. Utiliser les termes anglais permet de contourner la double construction du verbe apprendre dans notre langue. On peut « apprendre à quelqu'un » et « apprendre quelque chose ». Les mots apprentissage et enseignement deviennent alors presque synonymes (Foucambert, 1976). On pourrait, grâce à cette particularité du français, dire que le but commun au sein du groupe dans la classe est l'apprentissage. Il nous semble cependant important de différencier les deux objectifs, car ils ne sont pas forcément reliés : « l'adulte enseigne, l'élève apprend ». L'un est détenteur du savoir, l'autre le reçoit. La conception behavioriste de l'apprentissage cherche à « mettre tout

le monde d'accord » sur les buts communs au groupe dans la classe, mais une observation rapide de l'activité réelle en classe montre que ce n'est pas si simple.

L'adulte peut enseigner sans que l'élève apprenne et l'élève peut apprendre sans que l'adulte enseigne. Des enseignants échouent régulièrement dans la transmission de savoirs ou, inversement, l'on peut remarquer que les élèves échouent régulièrement dans l'apprentissage des notions. Les évaluations sommatives mesurent ces « échecs » tout au long de la scolarité. Des enfants apprennent seuls à lire, à compter, à faire du vélo ou de la trottinette. Certains élèves apprennent aussi ensemble sans l'adulte. Le geste d'étayage de l'adulte qui accompagne un travail de groupe peut servir, au sein des pédagogies coopératives, à rassembler les membres du groupe autour d'un but commun. De même, les pédagogies basées sur des projets peuvent, elles aussi, permettre à l'ensemble du groupe, élèves et adulte, de partager le même but : chez Célestin Freinet, le journal rassemble les objectifs individuels vers un but de réalisation commun qui sert les objectifs d'apprentissages de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire. Dans ce cas, apprendre, c'est apprendre à être, et l'enseignement devient une « aide à l'apprentissage » (Foucambert, *ibid.*).

Cette question d'un but commun autour de l'apprentissage est d'autant plus complexe que la notion même d'apprentissage l'est. Comment mesurer les apprentissages sans isoler certains comportements au milieu d'autres en fonction de valeurs subjectives ? Maîtrise d'une opération intellectuelle, capacité de mémorisation, sensibilité, capacité d'empathie, capacité à appliquer des consignes, à se conformer aux attentes des adultes, etc. Si l'apprentissage est considéré comme la modification d'un système, après une période de désordre, qui mène à un nouvel équilibre, comment savoir si les buts sont partagés par l'ensemble des membres du groupe ? Ils le sont forcément et ils ne le sont absolument pas. Lorsqu'un enseignant demande à un élève « qu'as-tu appris l'année dernière avec mon prédécesseur ? », la réponse est souvent « rien ». L'élève n'a-t-il rien appris ? A-t-il tout oublié ? Pense-t-il sincèrement n'avoir rien appris alors qu'il sait beaucoup de choses ? Lui a-t-on appris à se considérer ignorant ? Si l'on pose la question différemment : « qu'as-tu aimé l'année dernière en classe ? », les réponses seront peut-être autres. Il arrive parfois que la priorité des élèves soit mise dans la qualité de la relation avec les enseignants. Celle-ci peut, dans certains cas, conditionner la réussite scolaire de certains. On voit par-là que les buts peuvent être différents et que ceux-ci peuvent évoluer au cours de l'année scolaire.

Si l'on regarde le groupe dans la classe d'un point de vue psychosocial, on peut considérer que l'un des buts communs à l'ensemble des membres est d'être accepté et

apprécié par tous et toutes. Ou, pour le dire autrement, d'arriver par des moyens souvent inconscients à lutter contre l'angoisse générée par le groupe, anxiété primitive, crainte de la mort, de l'abandon, de la séparation et de la solitude. Cet objectif est partagé, nous semble-t-il, par l'ensemble des élèves et des enseignants. Cependant, chacun luttant différemment, il en résulte une impression de buts très disparates sur le plan manifeste. Un élève peut tout faire pour être apprécié par son enseignant et un autre tout faire pour être apprécié de ses camarades. Certains réussissent à poursuivre les deux buts en même temps.

Ainsi peut-on considérer que le but commun qui, officiellement, est la transmission et l'acquisition de connaissances, est un but possible, mais pas certain. Les membres du groupe dans la classe sont alors reliés par leur coprésence qui génère inmanquablement des interactions. Cette coprésence, qui peut être subie au départ, génère un lien paradoxal puisqu'il fabrique une forme d'angoisse et le moyen de lutter contre cette angoisse. Les interactions deviennent alors le moyen de relier l'individuel au collectif. Tout en cherchant à affirmer une individualité, à la construire, les membres du groupe doivent construire un collectif. Cette tension génère des sentiments ambivalents, souvent inconscients. Le but des membres du groupe, but qui nous semble plus assuré que la transmission et l'acquisition de connaissances est, par conséquent, la construction d'une identité à la fois propre à chacun et commune à tous. Bien entendu, ce but n'est pas exclusif et peut être associé, combiné à d'autres.

3.3.3 La dynamique des groupes dans la classe

Dans le but de mieux comprendre le fonctionnement des interactions groupales en contexte pédagogique, nous faisons appel au champ de la dynamique des groupes. Jean Vannereau propose un modèle qui éclaire la relation entre didactique, pédagogie et psychosociologie dans le cadre de la formation initiale des enseignants. « *La logique des gestes professionnels de la conduite de classe peut se modéliser dans un système tripolaire qui relie trois champs théoriques complémentaires, la didactique [...], la pédagogie [...], et la psychosociologie [...]* » (Vannereau, 2020, p. 4). Les travaux de recherche centrés sur les contenus des « savoirs à enseigner », la didactique, sont nombreux ; ceux sur la relation entre enseignants et élèves, la « pédagogie », le sont presque tout autant, mais les travaux de recherche sur les gestes centrés sur les phénomènes de groupes qui organisent l'articulation entre le psychique et le social en contexte pédagogique sont plus marginaux. Nous rassemblons dans ce paragraphe les éléments théoriques qui offrent la possibilité de

compréhension de la dynamique des groupes dans la classe. Ces éléments permettent de mieux comprendre le fonctionnement des interactions au sein d'un groupe.

Ce champ de recherche est basé sur la prise en compte d'un double niveau de réalité. Cette double conception est couramment utilisée en sciences humaines et sociales. Pour exprimer cette double réalité, on peut partir de la notion de signifiant et signifié en linguistique, ou de celles de conscient et inconscient, de manifeste et latent en psychanalyse. Elle se décline selon les disciplines en de nombreuses expressions : formel/informel, prescrit/réel, etc. La majorité des recherches qui s'intéressent à la dynamique des groupes et particulièrement à la « vie affective des groupes » se réfèrent à la psychanalyse. D'autres recherches, comme celles de Kurt Lewin ou de Karl Rogers, sont fréquemment évoquées (Maisonneuve, 1968).

Les expériences fondatrices de Kurt Lewin (Lewin, 1939) sur les formes de leadership montrent, bien qu'elles ne soient pas dans le domaine pédagogique, l'importance des styles d'animation du groupe sur leur efficacité et sur leurs climats émotionnels.

Les apports de la psychanalyse groupale confortent cette position charnière du professeur au sein du groupe dans la classe. Kaës, à la suite de Freud, Bion et Anzieu, propose le modèle théorique de l'appareil psychique groupal. Celui-ci fait du groupe le théâtre d'un « *travail psychique de création, de maintenance et de transformation des processus, des fonctions et des formations psychiques communs aux membres du groupe* ». (Kaës, 2015, p.138). L'appareillage s'opère de manière inconsciente sur la base des construits psychiques individuels, on conçoit ici l'importance de la figure de l'enseignant dans cet inconscient individuel qui devient collectif : il n'est pas rare qu'une maîtresse soit appelée « maman », voire qu'un maître soit appelé « maman » par des élèves. Cet appareillage s'opère aussi sur une deuxième base, la première étant psychique, appelée « socioculturelle », qui est à la frontière entre l'imaginaire individuel et collectif à la manière des mythes. Pour l'explicitier, Kaës (ibid.) donne des exemples de groupes mythiques rassemblés autour de héros tels qu'Ulysse, ou Arthur, sur le modèle religieux des apôtres, ou encore d'équipes sportives ou de la relation maître/disciples. On voit ici, encore, combien l'enseignant peut prendre place dans cette construction.

L'enseignant est, du point de vue psychosociologique et psychanalytique, un nœud de compréhension des phénomènes affectifs au sein du groupe dans la classe. L'inconscient groupal, mais aussi celui de l'enseignant, du leader, de l'animateur, de l'éducateur, agit en

permanence, générant des phénomènes latents. L'enseignant doit donc « faire avec » des processus psychosociologiques informels, c'est-à-dire invisibles. Il doit aussi manœuvrer avec ses propres « symptômes », car l'enseignant « *ne laisse pas son inconscient au portemanteau* » (Hémeline & Robbes, 2010). « *La crise de l'adolescence ne peut se concevoir que sur fond d'un mythe de stabilisation et d'équilibre chez l'adulte [...] parler de stabilisation et d'équilibre chez l'adulte est tout à fait illusoire et réserve bien des surprises* » (Hiltenbrand, 2001, p. 4). Pour ces raisons, nous posons la question de savoir dans quelle mesure l'enseignant est conscient des phénomènes qu'il a à réguler au service des interactions au sein du groupe dans la classe ? L'on peut aussi se demander dans quelle mesure il a conscience du poids de son inconscient dans ses actions de régulation ?

a) Le groupe, une totalité dynamique

La dynamique des groupes s'intéresse à « *l'ensemble des composantes et des processus qui interviennent dans la vie des groupes* » (Maisonneuve, *ibid.*, p.21). Nous l'avons vu à propos des groupes dits retreints, il n'y a groupe que si les membres existent les uns pour les autres. Ils doivent être interdépendants et avoir la possibilité d'interagir. Des buts et/ou un cadre de référence et/ou un vécu commun sont nécessaires pour permettre au groupe d'exister.

De Visscher (2006), en se référant à Krech et Crutchfield, explique que la dynamique de groupe est la « *discipline scientifique qui relie les conduites d'un groupe au système de forces agissant en son sein* ». Le virage scientifique qu'a opéré Kurt Lewin dans la première partie du vingtième siècle lui a permis d'appliquer des principes de physique aux groupes. Il montre, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, qu'« *un groupe est plus que, ou plus exactement différent de la somme de ses membres* ». Il démontre l'interdépendance des membres du groupe qui forment une « totalité dynamique ». Cette idée de totalité apparaît avant le concept de structure modélisé par Jean Piaget (1968), mais appartient à la même logique. On voit ici que le concept de système est construit sur ces mêmes principes, ce qui nous ramène à l'idée d'une classe considérée comme un système. Le « système-classe » - et le « groupe dans la classe » - a les mêmes caractéristiques. Ainsi, la modification de l'état d'un membre peut-elle modifier l'état de n'importe quel autre membre. « *Le propos de la dynamique, en psychologie comme en physique, c'est toujours de « référer l'objet à la situation », d'aborder la conduite d'un individu ou d'un groupe dans son « champ* » (Maisonneuve, *ibid.*, p.15).

De ce principe fondateur de totalité dynamique découle le principe de "champ psychologique", le contexte psychosociologique, "*qui englobe non seulement les membres, supports matériels en quelque sorte, mais aussi leurs buts, leurs actions, leurs ressources, leurs normes, etc.*" (Maisonneuve, *ibid.*, p.15). Le phénomène d'interdépendance organise le groupe de manière interne, c'est-à-dire la constitution de sous-groupes, les affinités, ou le rôle de chacun au sein du groupe. Il organise aussi les actions du groupe sur son environnement. C'est ce système de forces qui fait agir le groupe tant sur le plan manifeste que sur le plan latent.

b) Personnalité groupale, climat de groupe

Il est possible d'expliquer les conduites d'un groupe grâce à la compréhension des phénomènes qui organisent les relations entre ses membres. Lewin (1935) parlait de « *l'atmosphère du groupe* ». Nous allons ici évoquer les notions de « personnalité groupale » et de « climat de groupe » qui en découlent. « *La personnalité d'un groupe représente ce qu'est le groupe en tant que tout et comment il agit en tant que tout* » (Bany & Johnson 1964 p 34). Roger Lourau (1971) reprend cette idée : tout comme les individus ont des caractéristiques propres qui les singularisent, les groupes se distinguent les uns des autres par un ensemble de propriétés et leurs combinaisons qui leur sont propres. Ainsi, chaque groupe est-il identifiable par la nature de son organisation interne. Fritz Redl (1972) parle, de son côté, de « *climat de groupe* » en évoquant spécifiquement la relation pédagogique. Ce climat est le résultat d'un ensemble de sentiments que partage le groupe dans sa relation au travail, à l'institution, au groupe lui-même et à l'extérieur. Il distingue trois climats scolaires : le « punitif », celui de « chantage affectif » et, enfin, celui de « *fierté de groupe* ». Max Pagès (1984) parle « d'unité affective », un sentiment inconscient qui gouverne la vie du groupe. Pour Ezriel (1950), il existe une émergence, par une vibration commune, d'un état affectif collectif, qu'il appelle la « *résonnance des fantasmes* ». René Kaës (1976) parle, lui, « *d'appareil psychique groupal* » pour évoquer le travail qui relie et transforme « *les espaces psychiques des sujets qui sont membres du groupe* » (*ibid.*)

c) Approches psychanalytiques du groupe dans la classe

La théorie de l'appareil psychique de Sigmund Freud sert de point de départ à la plupart des théories psychanalytiques de groupe. Les concepts de conscience et d'inconscience et ceux de « ça », de « moi » et de « sur-moi » sont transposés de l'individu vers le groupe. Le docteur Freud s'est lui-même intéressé à la psychologie de groupe (1921).

Ses théories sur le groupe ont clairement influencé de nombreux praticiens qui se sont orientés vers l'étude et la pratique des groupes. « L'espace psychique de groupe » est conçu comme une entité spécifique qui est constituée de ses propres caractéristiques. Celles-ci ne sont pas réductibles aux caractéristiques des membres qui le constituent. « *Cette centration sur le groupe comme totalité en transformation était nécessaire pour constituer le groupe comme un objet spécifique et pour le penser avec la psychanalyse* » (Kaës, 2010).

Wilfred Bion décrit le fonctionnement du groupe à partir de points que nous décrivons ci-après. Il souligne « *l'insuffisance des éléments rationnels pour rendre compte des phénomènes de groupe* » (Anzieu & Martin, Ibid., p. 291) :

- un groupe se réunit toujours pour faire quelque chose. Les membres coopèrent à la hauteur de leurs aptitudes.
- cette activité est gênée ou soutenue par d'autres activités de nature psychique qui ont une valeur affective puissante.

Wilfred Bion appelle ces activités psychiques les « présupposés de base » : la dépendance à un leader ou à une idéologie ; le combat-fuite face à un ennemi commun, réel ou fantasmé ; le couplage dont le groupe devient spectateur. Ces présupposés peuvent se manifester ensemble ou séparément et sont une réponse à des angoisses liées à la présence des autres membres. Le présupposé de base de « dépendance » des membres du groupe à un leader institutionnel ou spontané se présente comme une relation de demande de protection du groupe et d'une réponse positive de leader. Dans le cas de la dépendance, Anzieu (1966) parle « d'illusion groupale », cette recherche d'un état fusionnel collectif. Elle est plus couramment appelée dans le milieu de l'animation socioculturelle le « Big Love ». Si le leader refuse de prendre en charge la protection du groupe, les membres développent un sentiment collectif de frustration et d'abandon. Le groupe peut alors passer de la « dépendance » à la « contre-dépendance », de l'amour à la haine.

Max Pagès (Ibid.) décrit le fonctionnement latent du groupe à partir d'une tension entre l'angoisse de dévoration par le groupe et un lien puissant entre l'individu et le groupe qui lui permet de lutter contre cette angoisse. Cette angoisse ne se manifeste pas toujours de façon explicite, mais elle est souvent remplacée par des inquiétudes plus superficielles : l'envie de changement et la peur du changement, exprimer sa personnalité et avoir besoin d'être influencé, etc. Le leader devient alors celui qui sera capable d'exprimer précisément les sentiments prédominant au sein du groupe à un instant T.

Fritz Redl, au sein de l'ouvrage « *Psychologie sociale textes fondamentaux anglais et américains* » (Lévy,1972), plus précisément au chapitre 26 « *Émotions de groupe et leadership* », présente le concept de « personne centrale ». Alors que Sigmund Freud parle d'identification au « chef », ou au « leader », pour expliquer les processus de formation d'un groupe autour d'un de ses membres, Fritz Redl, au sein du mouvement pour une pédagogie psychanalytique, étend cette notion à celle de « personne centrale ». Cette expression désigne celui ou celle qui suscite chez les membres potentiels du groupe, par des relations émotionnelles à son égard, des processus de formation de groupe. Elle n'est pas toujours le chef, ou le maître, elle peut être un membre du groupe, un enfant, ou adolescent.

Il recense dix types différents de rôles joués dans les processus fondamentaux de la formation du groupe. Parmi ces dix personnes centrales, il distingue trois « types de formation de groupe » : les uns où la personne centrale est « objet d'identification », celle-ci pouvant être fondée sur l'amour, l'admiration, ou la crainte (types 1,2 et 3). D'autres, où la personne centrale est « objet de pulsions » (types 4 et 5). Dans d'autres configurations encore, un élève peut devenir personne centrale en aidant les autres à réaliser un plaisir défendu, ou des pulsions indésirables par un « acte initiateur » qui va apaiser chez les autres, c'est la personne centrale « soutien du moi » (type 6) :

- Type 1, le « souverain patriarche » : incorporation dans la conscience : « *Les enfants deviennent un groupe parce qu'ils incorporent le « surmoi » - la conscience - de la personne centrale dans leur conscience propre* » (Redl 1972 p 382).

- Type 2, le « leader » : incorporation dans l'idéal du moi. « Les garçons deviennent un groupe parce qu'ils incorporent la personnalité du professeur dans leur idéal du moi » (ibid.). C'est cette identification commune qui cimenter le groupe.

- Type 3, le « tyran » : identification avec l'agresseur. « *Les enfants incorporent le surmoi de la personne centrale dans leur surmoi par un processus d'identification* » (ibid. p 383), la crainte inspirée par les agressions généralisées du « tyran » génère les émotions de groupe et soude ses membres.

- Type 4, « objet d'amour » : objet de pulsions amoureuses. *Les enfants choisissent une seule et même personne comme objet d'amour, et sur la base de cette similarité, des émotions de groupe apparaissent entre eux. Redl se réfère ici aux « groupies »* décrites par Freud .

- Type 5, « objet de pulsions agressives » : « *Les enfants choisissent une seule et même personne comme objet de pulsions agressives, et sur la base de cette similarité, des émotions de groupe apparaissent entre eux* » (ibid.).

- Type 6, l'« organisateur » : la personne centrale rend un important service au groupe en libérant ses membres de leur culpabilité, de leur anxiété et de leurs conflits intérieurs. À travers cette résolution du conflit, des émotions de groupe apparaissent dans les situations interpersonnelles. C'est l'adolescent qui procure les cigarettes aux autres. - Par la technique de l'acte initiateur au service de la satisfaction des pulsions ou de la défense contre les pulsions.

- Type 7, le « séducteur » : la personne centrale rend service au moi des membres du groupe en accomplissant « l'acte initiateur » et en prévenant ainsi les sentiments de culpabilité, d'anxiété et de conflit. Grâce à ce service, les pulsions latentes des enfants se manifestent. Des émotions de groupe apparaissent à la faveur de cette résolution du conflit.

- Type 8, le « héros » : il s'agit du même mécanisme que pour le séducteur. L'acte initiateur est cette fois un acte moral qui s'oppose, par exemple, à la lâcheté des membres du groupe.

- Type 9, la « mauvaise influence » au service de la satisfaction des pulsions : la personne centrale permet aux membres potentiels du groupe de se libérer du sentiment de culpabilité. Grâce à ce service, les enfants peuvent manifester ouvertement des pulsions latentes indésirables. Des émotions de groupe apparaissent à la faveur de cette résolution du conflit.

-Type 10, le « bon exemple » au service des défenses contre les pulsions. La personne centrale rend service au moi des membres potentiels du groupe. Elle épargne ainsi aux membres du groupe la nécessité d'affronter leurs propres pulsions qui leur font peur et les conflits qui en résultent. Des émotions de groupe apparaissent à la faveur de cette résolution du conflit.

Le point saillant de cette modélisation réside dans le fait que l'on ne limite pas les possibilités de leadership à un seul membre du groupe. Fritz Redl ne « *réduit pas l'articulation des rapports individuel-collectif à l'hypothèse de l'influence unidirectionnelle d'un individu sur le groupe comme peut le faire le modèle de la psychologie behavioriste* » (Vannereau, Ibid.). Le rôle de l'animateur devient alors un rôle de régulation des tensions psychiques latentes entre les membres du groupe. La personne centrale est, dans le même temps, générée par le groupe et un élément stabilisateur de celui-ci. On observe ici un point de convergence avec le principe de tension angoisse/lien de Max Pagès. En empêchant la

personne centrale de jouer son rôle, on perturbe la dynamique du groupe. Cela peut être nécessaire, lorsqu'un groupe organise sa cristallisation grâce à des formes néfastes (les formes du Tyran ou de l'Objet d'Aggression ou d'amour). Dans d'autres cas, l'animateur peut faciliter l'émergence de personnes centrales et offrir la possibilité au groupe d'avancer selon ses besoins inconscients. On imagine les nombreuses applications de ce principe de personne centrale, particulièrement dans les cas où l'enseignant lutte pour conserver un pouvoir hégémonique.

d) Changement et rapport à la norme dans les groupes

Lewin définit la notion « d'état quasi stationnaire » à partir du champ de la physique et de la biologie. « Toute modification apportée à l'équilibre d'un système entraîne au sein de celui-ci l'apparition de phénomènes qui tendent à s'opposer à cette modification et à en annuler les effets (Le Chatelier) » (cité par Anzieu & Martin, *ibid.*, p. 254). Il y a donc un phénomène de résistance au changement qui s'opère grâce à l'opposition de forces égales en grandeur ayant des visées contradictoires. Il y a une marge de fluctuation, mais qui maintient le système à un niveau moyen. On retrouve ici le principe du « changement 1 » de l'école de Palo Alto. La résistance au changement entraîne une augmentation de la tension intragroupe. Lorsqu'un changement se produit, il devient irréversible jusqu'à l'apparition d'un nouvel équilibre. Au sein d'une classe, l'apparition d'un nouvel élève génère des phénomènes affectifs qui peuvent être expliqués par cette résistance. De même, lorsqu'un enseignant souhaite modifier l'organisation de sa classe, il lui faut généralement lutter contre cette résistance avec obstination pour y parvenir. Lewin estime qu'il est plus efficace de chercher à faire baisser les résistances plutôt que d'augmenter la pression contre les forces opposées qui risquent de répondre de manière proportionnelle. On voit ici qu'un leadership démocratique offrira certainement de meilleurs résultats dans la recherche de changements qu'un leadership autoritaire. On peut, là encore, imaginer les conséquences de ces principes en contexte pédagogique.

Les travaux dans le champ de la psychologie sociale (Shérif, 1935 ; Cosh, Fraise, 1963 ; Moscovici, 2000) ont montré la capacité des groupes restreints à élaborer des normes communes propres. Cette recherche de normativité profite à la cohésion et influence les interactions. Ces dernières permettent aux membres du groupe de se rassurer quant aux divers choix à effectuer et elles procurent des éléments qui permettent d'évaluer le comportement des autres membres (Vannereau, *ibid.*). On appelle « effet de normalisation » le processus

d'élaboration d'une norme commune dans un groupe. Les facteurs qui déterminent la tendance au conformisme sont de trois types : « *ce qui fait l'objet du jugement, le sujet qui formule le jugement et la situation elle-même* » (Anzieu & Martin, *ibid.* p. 248). Dans des situations d'hésitation, les membres se conformeront fréquemment à l'opinion majoritaire. Il existe cependant des situations où le point de vue d'une minorité peut l'emporter sur une majorité, on parle alors d'effet de « polarisation ». Dans ce cas, le statut de la minorité influente est souvent particulier : elle sera constituée d'éléments populaires, de personnes considérées comme expertes, ou plus compétentes que la majorité.

3.4 Les acquis du chapitre 3 : « système-classe » et « groupe dans la classe » ne font qu'un

Les différents courants interactionnistes, de l'école de Chicago à celle de Palo Alto, de la sociologie à la psychologie systémique, ont offert un cadre pour penser les interactions. Ce cadre fait du sujet une personne autonome capable d'inventer son propre univers en naviguant entre une forme de détermination et une forme de liberté. Ce sont les interactions avec son environnement qui lui offrent la possibilité de cette invention au travers de son propre cheminement.

Il y a interaction entre des personnes lorsqu'elles sont en présence les unes des autres en réciprocité. L'interaction engendre et est constituée d'une influence mutuelle dont l'intensité varie selon les effets produits. Elle est « véhiculée » par les représentations, elle s'inscrit dans la culture collective et est un instrument de la construction de la culture. Elle articule donc l'individuel et le collectif. Cette définition de l'interaction la différencie de la communication dans le sens où elle tient compte de l'indétermination et, donc, de l'imprévisibilité propre aux êtres humains.

Après avoir précisé la notion d'interaction dans le paragraphe 3.1, nous avons montré comment l'école de Palo Alto apporte des outils pragmatiques pour appréhender les interactions de manière empirique. L'interaction est l'unité de base de la communication puisqu'il est impossible de ne pas communiquer. Les interactions se situent sur deux niveaux, contenu et relation. Ce double niveau engendre des incompréhensions et des quiproquos qui brouillent les interactions. De même, la communication analogique et la communication digitale, si elles sont congruentes, sont des outils qui facilitent les interactions. Dans le cas contraire, elles sont des facteurs aggravant les dysfonctionnements. La nature subjective de la

compréhension des situations et de leur chronologie engendre aussi des difficultés. La possibilité d'une symétrie ou d'une complémentarité dans les relations entre les protagonistes est un facteur qui peut aussi bien faciliter les interactions que les rendre conflictuelles.

L'approche thérapeutique du MRI offre d'autres « outils » de compréhension des séquences d'interaction pathologique tels que la double contrainte ou l'injonction paradoxale et la théorie du changement. Ces outils de compréhension peuvent s'avérer utiles dans le cadre de stratégies telle que le « recadrage thérapeutique ». Nous avons, à partir de ces différentes notions, proposé quelques exemples d'application possible en milieu scolaire et particulièrement dans des situations en classe de collège.

Dans le dernier paragraphe de ce troisième chapitre, nous avons convoqué certains principes du champ de la dynamique de groupe qui nous semblent entrer en résonance avec l'approche de la psychologie systémique en la renforçant. On peut ainsi paraphraser la définition de Chantal Leclerc (ibid.) sur le groupe restreint comme suit : *« le groupe dans la classe est un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes, élèves et enseignants, dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'inter-influencent directement. »* (p.30)

La classe étant un système ouvert va subir un certain nombre de perturbations qui en font un groupe restreint particulier : des temps où le groupe se déforme et se reforme en privilégiant des sous-groupes, la fluctuation de certains de ses membres, dont l'enseignant, et des buts qui peuvent s'avérer très différents sans que le consensus soit évident.

À partir de cette conception du « système-classe » comme un groupe au sens psychosocial, nous considérons que les interactions sont à la fois les manifestations et le support des phénomènes affectifs sous-jacents qui caractérisent son climat.

CHAPITRE 4- Modes de régulation en contexte pédagogique

Le « système-classe », a la capacité de se réinventer en permanence en fonction des apports en information et en énergie de son environnement et de ses membres : il est autopoïétique. Il est aussi en recherche, dans cette auto-organisation, d'une forme d'équilibration permanente. Cette auto-organisation est possible grâce à diverses formes de régulations.

Dans ce chapitre nous nous attachons à présenter une définition de la régulation en contexte pédagogique, du point de vue de l'enseignant⁶⁶. Nous mettrons en évidence ses différents principes, il nous faudra pour cela répondre à trois questions : Qu'est-ce que réguler ? Qui régule ? Et que régule-t-on ? (4.1) En partant de ces premiers jalons, nous montrerons le lien entre les théories de l'apprentissage, les méthodes pédagogiques et les modes de régulations mis en œuvre (4.2). Nous étudierons ensuite deux modes de régulation en contexte pédagogique :

D'une part, la régulation des apprentissages (4.3) qui est rétroactive et proactive, interactive au sein d'une temporalité spécifique ;

De l'autre, la régulation au service des apprentissages (4.4) que nous présenterons sous la forme de trois modèles, trois exemples conceptuels. Nous recherchons, dans les pratiques de terrain, ce qui relève d'une priorisation de la régulation au service des apprentissages. Ainsi nous présenterons les modes de fonctionnement qui cherchent à offrir des conditions de stabilité du « système-classe » propice à la transformation des membres par les interactions au service de l'acquisition de connaissances.

Le modèle des gestes professionnels du « multi-agenda des préoccupations enchâssées » de Dominique Bucheton montre comment les enseignants mobilisent des gestes de régulations inter relié, ajustements au service des « cibles des apprentissages » et de l'épanouissement de chacun. Il montre comment certains enseignants cherchent l'épanouissement des élèves au nom des principes d'une éducation démocratique et l'épanouissement au nom « *d'une liberté pédagogique, clé de tous les ajustements* » (Bucheton, 2019, p.174).

⁶⁶ Nous abordons l'ensemble des membres du système comme des éléments de régulation dans le paragraphe 4.1.2, mais notre recherche est centrée sur les régulations opérées par l'enseignant.

Le modèle de l'autorité éducative recherche la construction d'une relation enseignant-élèves basée sur la volonté d'un adulte « institué exigeant et convaincu » d'élever les élèves et leur acceptation de cette volonté.

Les pédagogies nouvelles, coopératives et institutionnelles placent les interactions et donc, leur régulation, comme élément central. La coopération est considérée comme une série d'actions combinées, intentionnelles et qui bénéficient à ses participants. La mise en place d'un système coopératif au service des apprentissages induit une réflexion sur l'organisation et donc, la régulation des interactions.

4.1 Principes de régulation en contexte pédagogique

Le mot « régulation » rassemble, dans sa définition la plus « généraliste », trois éléments : celle de relation⁶⁷ d'interaction entre éléments instables, celle de critère ou de repère, et celle de comparateur. « *La régulation, c'est l'ajustement, conformément à quelque règle ou norme, d'une pluralité de mouvements ou d'actes et de leurs effets ou produits que leur diversité ou leur succession rend d'abord étrangers les uns aux autres* » (Encyclopédie Universalis)⁶⁸. Employé d'abord en mécanique, et particulièrement en horlogerie, il est ensuite importé en physiologie animale par Lavoisier⁶⁹ au 18^{ième} siècle. Au 20^{ième} siècle, c'est en biologie et en sciences sociales qu'il est le plus couramment utilisé.

Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), Renald Legendre donne la définition suivante de la régulation : « *Ensemble des fonctions et des actions dont le but est de maintenir l'équilibre d'un système complexe en dépit des interventions de son environnement, ou de modifier le système de façon à ce qu'il s'adapte aux conditions environnantes* ». On retrouve dans cette définition l'idée de Jean Piaget à propos de la structure, que l'on peut considérer comme commune à la structure et au système : il identifie deux actions de régulation. La première est considérée comme interne et correspond à l'équilibration de la

⁶⁷ A propos du concept de relation nous nous référons à l'article de Jean Ladrière dans l'encyclopédie Universalis. « *L'analyse décompose les unités données dans l'expérience en éléments aussi simples que possible, mais elle n'est réellement éclairante que si elle s'accompagne, comme d'une contrepartie, de l'opération par laquelle la pensée reconstitue le complexe à partir du simple. Or, pour rendre compte de l'unité d'une entité complexe, il faut décrire son mode de structuration ; et cela revient à faire apparaître les relations qui unissent les constituants. Il y a une solidarité étroite entre structure et relation.* » RELATION - Encyclopædia Universalis consultée le 22/03/2024.

⁶⁸ Georges CANGUILHEM, « RÉGULATION, épistémologie », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 15 juillet 2023

⁶⁹ Lavoisier (1743-1794), pourtant chimiste, fut aussi un précurseur dans les recherches en physiologie.

structure. La deuxième est considérée comme externe et aboutit à la création d'une nouvelle structure qui modifie par intégration une structure plus vaste.

Edgar Morin fait de la régulation un acte initial, c'est-à-dire qu'il considère que la régulation ne consiste pas simplement à la correction d'une erreur mais est à l'origine du fonctionnement de tout système vivant : « *Pour l'être vivant [...], exister et fonctionner sont non séparables et la régulation concerne l'existence. La machine artificielle peut s'arrêter de fonctionner sans se désintégrer aussitôt. Les autres machines non. La régulation y est donc un aspect de la production de soi. Elle en est la face négative, c'est-à-dire annulant les perturbations et les déviations* » (Morin, 1977, p.193). La régulation au sein de la classe n'est donc pas considérée comme un acte qui corrige un dysfonctionnement, mais bien comme une action qui permet l'existence même du système classe. La question centrale dans la compréhension du système réside dans l'association entre les interactions et le principe de totalité. Ce principe d'association entre totalité et interrelation nécessite une organisation. Un regroupement de personnes sans organisation n'est pas un groupe. « *Les interrelations entre éléments, événements et individus, dès qu'elles ont un caractère régulier ou stable deviennent organisationnelles* » (Morin, ibid.). Cette organisation, qu'elle soit spontanée ou calculée, est considérée comme action de régulation.

Dans ce paragraphe, nous cherchons à définir la notion de régulation en contexte pédagogique. Pour cela, nous essayons de montrer en quoi consiste la régulation, par qui cette régulation est effectuée en classe et enfin, quels sont les objets des régulations.

4.1.1 En quoi consiste la régulation ?

On peut considérer, en s'appuyant sur les travaux de Closard (2018), sur ceux de Laveault (2015) et sur ceux de Mottier-Lopez (2012), que la régulation est une action d'ajustement. Pour qu'il y ait ajustement, trois éléments sont nécessaires. Pour évaluer le degré de proximité de l'objectif à atteindre, il est indispensable de définir cet objectif avec précision. Il faut, ensuite, prendre des informations de manière continue afin de mesurer l'écart qui sépare l'élève ou l'enseignant du but à atteindre. Et enfin, une action qui vise à réduire l'écart entre la situation actuelle de l'élève et de l'enseignant et la situation attendue. « *Pas d'ajustement, donc pas de régulation, s'il n'y a pas d'objectif et de standard et pas de régulation s'il n'y a pas de rétroaction* » (Laveault, ibid. p.8).

Les régulations peuvent être explicites, c'est-à-dire se montrer en tant que telles. Elles peuvent aussi être implicites, c'est-à-dire être induites par des comportements, des attitudes, des résultats, des changements de comportements. Elles peuvent de surcroît être conscientes ou inconscientes.

4.1.2 Qui régule ?

De manière logique, toutes les personnes qui participent à l'apprentissage de l'élève sont considérées comme des éléments de régulation. Les parents, les AED, les AESH ne sont pas forcément dans la classe de manière continue, mais peuvent initier les ajustements qui contribuent à favoriser l'apprentissage de l'élève.

Nous considérons que l'élève ajuste son action en fonction des feed-back reçus par son entourage, en fonction de ses observations et de ses réussites et échecs. On note ici que tous les élèves ne sont pas égaux en la matière et que certaines catégories socioprofessionnelles sont plus ou moins favorisées. Les interactions en classe et dans l'établissement avec les autres élèves font partie des outils de régulation. L'apprentissage est considéré comme une autorégulation.

Les enseignants ajustent leurs actions en fonction des activités réelles des élèves, des observations réalisées en classe, du feed-back reçu en cours d'activité. La place de l'évaluation est ici centrale. Elle peut être considérée comme un outil de régulation central au service de la réussite de l'élève (Laveault, *ibid.* ; Perrenoud, 1998).

Les adultes qui accompagnent l'élève ajustent leurs interventions et leurs attentes en fonction des demandes de l'élève, de ses résultats, des retours de l'enseignant.

4.1.3 Que régule-t-on ?

Si l'on revient à la définition de Jean Piaget, la régulation peut être *interne* à la structure, elle touche donc les éléments du système en visant son équilibration, sa constance. La deuxième, l'*externe*, correspond à une modification du système par lui-même avec une visée d'adaptation à son environnement par transformation.

Dans le contexte pédagogique, l'enseignant cherche la transformation des élèves par l'apprentissage, il adapte la régulation, l'organisation du « système-classe », il fait progresser la classe et la modifie et, ce faisant, il se modifie. L'élève est lui-même un élément de régulation qui se transforme, mais il effectue, lui aussi, des actions de régulation qui

transforment le système. Nous le verrons (cf. infra paragraphe 4.2.4), par sa participation ou son silence, il peut faire évoluer les méthodes pédagogiques employées et, en ce sens, il transforme lui aussi l'enseignant. Dans le cadre de cette transformation du système, on peut modifier l'individu élève et l'individu enseignant ou leur environnement, c'est-à-dire les situations d'apprentissage, la méthode pédagogique.

Dans le même temps, l'enseignant cherche la constance du système et lutte contre le désordre (l'entropie) provoqué par les éléments imprévisibles qu'il rencontre. Son action de régulation recherche, dans ce cas, à conserver le système classe dans un état qu'il considère comme stable⁷⁰ en fonction de critères constants extrêmement divers qui touchent de multiples niveaux et qui sont parfois entremêlés : déroulement, organisation spatiale, niveau sonore, organisation des interactions, respect des personnes, etc. On peut donc considérer qu'il y a deux grands types de régulation du système-classe, auxquels participent tous les protagonistes au sein de leur environnement :

- d'une part, des actions de régulation qui visent les apprentissages : la progression de l'élève, ce qui se passe « dans sa tête », que l'on peut appeler régulation interne ou autorégulation et les conditions d'apprentissage, que l'on peut appeler régulation externe ou hétérorégulation.
- de l'autre, la régulation au service des apprentissages qui va chercher à offrir des conditions de stabilité propices à la transformation par l'acquisition de connaissances⁷¹.

Ces deux modes de régulation fonctionnent sur le modèle de la récursion organisationnelle, ils forment une boucle d'interdépendance et sont en quelque sorte en tension. Si l'on ne fait que réguler les apprentissages, on peut perdre les conditions favorables à ces apprentissages, si l'on ne se préoccupe que des conditions propices aux apprentissages, la classe perd le repère lié à son sens.

4.2 Modèles et méthodes en pédagogie : quelles formes d'interactions ?

Nous employons le terme de modèle, car c'est celui qui est le plus souvent associé au contexte de l'éducation. Un modèle n'est pas considéré ici comme un idéal à imiter, mais plus

⁷⁰ Cette conception est subjective et se réfère à une représentation idéalisée vers lequel l'enseignant cherche à tendre.

⁷¹ Cf. infra le chapitre 4.3 sur la régulation des apprentissages

comme un système de pensée dont les caractéristiques, les qualités, peuvent servir de référence. Nous pourrions employer dans le même sens l'expression « théories de l'apprentissage ». Le modèle est, dans le processus de construction des connaissances, une étape tournée vers la mise en pratique. Il prend sa source dans et alimente un paradigme qui est, selon Kuhn (1983)⁷², un cadre de référence, un ensemble d'hypothèses, qui offre les conditions de l'émergence de théories, de concepts, et qui contribue à la compréhension du monde. Selon les principes dialogiques et de récursion organisationnelle (Morin, 1977), paradigmes, modèles et méthodes forment une boucle. Nous ne les pensons donc pas de manière chronologique et linéaire, mais bien en dialogue constant.

Pour étudier les pratiques en classe, l'activité des enseignants et des élèves, et leur cohérence, il nous semble nécessaire de comprendre le mode de pensée qui permet leur élaboration. Le modèle et la méthode étant inter reliés, leur rôle est central dans la compréhension de l'organisation des interactions. De même, le mode d'élaboration est relié à la façon dont les élèves apprennent.

Les organisations scolaires, que l'on pourrait appeler organisations pédagogiques, sont reliées à des méthodes, c'est-à-dire à une « *manière de conduire sa pensée, de penser, de dire ou de faire quelque chose suivant certains principes et avec un certain ordre* » (CNRTL). Étymologiquement, c'est le « cheminement qui permet de trouver ». « *La pédagogie est synonyme de « méthode » comme mode organisé et conscient de pratiques, régularité implicite ou explicite de mécanismes d'action d'un faire et d'un comment faire* » (Morandi, 2001, p.12).

Dans ce paragraphe, nous relierons les deux grandes méthodes pédagogiques actuelles aux différentes théories de l'apprentissage au regard des différents modes de régulation.

4.2.1 Comment les théories de l'apprentissage rencontrent-elles la notion d'interaction ?

Nombre de chercheurs en sciences de l'éducation (Morandi, 2001 ; Goupil & Lusignan, 1999 ; Houssaye, 2014 ; Meirieu, 2018) relient les modèles et les méthodes aux contextes scientifiques et aux théories de l'apprentissage. Celles-ci vont imprégner les pratiques d'enseignement de manière plus ou moins conscientisée par les praticiens. C'est au cours des deux premiers tiers du 20^{ième} siècle que les modes de compréhension de l'apprentissage ont évolué et se sont précisés. Il s'agit d'une exploration progressive de la conception des modes

⁷² Kuhn, Thomas S., (1983), La structure des révolutions scientifiques, Paris, Flammarion

de pensée et de la construction de la connaissance humaine. Cinq grands courants sont habituellement recensés. Ils sont des paradigmes intimement reliés à l'histoire de la recherche en psychologie.

a) Mode transmissif, professeurs et savoirs au centre

Dans ce paragraphe, nous nous appuyons particulièrement sur les travaux de Franck Morandi (2000, 2001, 2004, 2006) et de Jean Houssaye (2013, 2014) sur le système éducatif, les modèles pédagogiques et les philosophies de l'éducation. Le mode transmissif, appelé aussi de « l'empreinte », est élaboré depuis l'antiquité sur un modèle de transmission duale du maître au disciple. Il s'appuie sur les travaux de John Locke (1693)⁷³, qui postule que l'enfant est une « page blanche à remplir », une « cire molle » à façonner et que le savoir se transmet exclusivement de l'enseignant aux apprenants.

L'élève est par conséquent passif. Le professeur a pour mission d'apporter le savoir dans le but d'instruire. Pour cela, il s'assure que l'apprenant a intégré correctement le contenu du message. L'élève ou l'étudiant doit être capable de le répéter sans déformation. Il y a un lien entre la capacité du récepteur à comprendre et retenir le message et la qualité du message émis. Ainsi, la « transposition didactique », c'est-à-dire l'adaptation du savoir universitaire en contenus à apprendre, est primordiale. Un élément semble manquer dans l'élaboration de ce modèle : pour prolonger l'utilisation du champ sémantique de la théorie de la communication de Shannon, l'on pourrait poser la question des « bruits » qui peuvent perturber la réception du message sans que cela ne mette en cause la qualité de celui-ci. Nous pensons, par exemple, aux cours en première année de médecine en France pendant lesquels les étudiants redoublants font tout pour perturber la compréhension des nouveaux arrivants.

Ce modèle met en tension une économie de moyens manifeste puisque l'on peut rassembler un grand nombre d'élèves en face d'un seul enseignant, c'est le principe du cours magistral, avec l'hétérogénéité des élèves qui sont, face à ce modèle, dans l'obligation de tout comprendre tous en même temps. Il y a une limitation structurelle des interactions.

b) Behaviorisme et pédagogie de la « maîtrise »

Le terme de « behaviorisme » nous vient du psychologue américain John Watson (« behavior », comportement). Sa logique consiste à observer la liaison entre les éléments d'une situation et les réponses d'un sujet. Il se base sur le postulat que tout être vivant est

⁷³ Locke, J. (1693). *Essai sur l'entendement humain*, Vrin, Paris, 1989, trad. Coste

conditionné par son environnement. Les expériences de Skinner (1930), à la suite d'Ivan Pavlov (1890), sont à l'origine du concept de conditionnement dit « opérant » : on constate une diminution du temps de réaction entre le stimulus et la réponse qui traduit l'apprentissage. Celui-ci est renforcé positivement en cas de bonnes réponses et négativement pour rectifier les erreurs. Le mode « essais-erreurs » permet l'apprentissage (Carré & Mayen, 2019). Pour les behavioristes, l'enseignant n'a pas accès au processus cognitif de l'individu qui est considéré comme une « boîte noire ». Pour comprendre et évaluer l'apprentissage, il ne peut qu'observer les comportements des élèves. Le comportement est alors considéré comme la manifestation observable de la maîtrise des savoirs transmis. C'est lui qui permettra de s'assurer que l'objectif de l'enseignant est atteint. Rechercher l'acquisition d'automatismes et de réflexes entre dans la logique des théories behavioristes. L'apprentissage est modélisé grâce au lien entre un stimulus et une réponse comportementale.

Dès la fin des années 1950 aux États-Unis, des programmes d'études sont élaborés à partir d'« objectifs d'apprentissage ». Les élèves doivent être capables de franchir des étapes par disciplines d'apprentissage. Cette méthodologie a également favorisé des pratiques d'évaluation spécifiques : on évalue un élève de manière formative et sommative en fonction d'objectifs précis et à l'aide de critères explicites.

La « pédagogie de la maîtrise » (Bloom, 1968)⁷⁴ applique rigoureusement ces principes. Il s'agit de « *présenter une matière (français, mathématiques, langue étrangère, etc.) par l'intermédiaire d'objectifs définis sous forme de comportements divisés en étapes d'apprentissage. Des tests diagnostiques sont administrés avant chaque étape. L'élève aborde donc une tâche nouvelle à un niveau où il peut réussir, parce qu'on est sûr qu'il maîtrise les étapes antérieures de l'apprentissage. Les tâches sont organisées dans un ordre séquentiel* » (Goupil & Lusignan, 2016, p. 79). On voit ici combien le souci d'efficacité dans la transmission du contenu est central. Il y a une recherche d'optimisation des moyens mis en œuvre à partir des concepts behavioristes.

La « pédagogie par objectifs » est un exemple de pédagogie behavioriste. L'enseignant envisage l'activité comme une succession d'exercices simples à résoudre, selon une logique progressive et une méthode soigneusement préétablie. L'objectif est de faire réaliser une tâche complexe associée à des objectifs d'apprentissage. L'accumulation de petites acquisitions

⁷⁴ Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. Evaluation Comment

devra permettre de réaliser des activités plus complexes par la suite (Goupil & Lusignan, *ibid.*).

On constate, au sein de ce modèle, une tension entre le développement de comportements pré-pensés, appliqué comme des réflexes en réponse à des situations identifiées, et la possibilité pour l'élève de choisir ses modes d'action, d'exercer une forme de liberté et d'esprit critique. Il en va de même pour l'organisation des interactions qui limite et cantonne les interventions des élèves dans le cadre des réponses attendues par l'enseignant. Le contenu des interactions est lui aussi sous contrôle de l'enseignant et focalisé sur les savoirs.

c) Cognitivism, l'information au centre

À partir des années 1950, le développement des sciences de la communication, de la linguistique, des sciences de la communication, de la cybernétique, etc. a contribué au développement de nombreuses recherches en psychologie. La cognition, processus d'acquisition de la connaissance au travers des interactions avec l'environnement, devient centrale : « *Les sciences cognitives, appelées aussi « théories du traitement de l'information » ont fourni les bases à la fois théoriques et méthodologiques permettant le développement de la psychologie cognitive de ces dernières décennies* » (Bourgeois & Chapelle, 2011, p.30).

Les recherches cognitivistes se concentrent sur les processus internes et les cheminements logiques (sur le modèle des connexions électriques) qui ont lieu pendant l'apprentissage. La mémoire joue un rôle central dans l'acquisition de connaissances. Le cerveau n'est plus considéré comme un lieu de stockage, mais comme un véritable « *système dynamique qui régule les apprentissages* » (Bourgeois & Chapelle, *ibid.*). Les théories du traitement de l'information étudient la manière dont une personne reçoit, sélectionne et organise l'information, ainsi que le stockage de celle-ci, sa récupération. Les travaux, foisonnants depuis un demi-siècle, étudient par exemple l'attention, la mémoire, la métacognition, la compréhension, le raisonnement, ou le jugement. Elles se différencient aussi en fonction du type de questionnement auxquels elles répondent : résolutions de problème, prise de décision, traitement de l'information, etc.

Les théories de l'apprentissage qui se sont développées dans le sillage de la psychologie cognitive étudient les stratégies mentales, la construction du raisonnement et le mode de résolution de problèmes. Elles cherchent à mieux comprendre les freins aux apprentissages grâce à une connaissance approfondie de l'activité mentale. Une trop grande quantité

d'informations peut générer une perte d'attention, ou une impossibilité à les sélectionner. Les champs de recherche sont immenses et nous ne pouvons ici tous les évoquer. Parmi ceux qui sont régulièrement utilisés dans le domaine de l'éducation, on citera la métacognition qui désigne la capacité de l'individu à analyser ses propres actions, l'élève peut ainsi apprendre à apprendre. De même, la question de l'attention en classe fait appel aux neurosciences : « *Il est clair que les neurosciences et sciences de la cognition apportent des points de vue nouveaux sur la question de la cognition et de l'apprentissage - points de vue qui ne peuvent être ignorés par les SHS* » (Sallaberry & Claverie, 2018, p.40). Cependant, Jérôme Bruner (1996) émet des réserves sur le cognitivisme dur au sujet de la dérive possible, à la suite du behaviorisme, de remplacer « *stimulus par entrée et réponse par sortir* » et de gommer, par là même, toute l'affectivité de la relation éducative.

L'approche cognitiviste en éducation reconnaît à chaque élève une multiplicité de capacités qui peuvent être activées au service des apprentissages. Cet outillage multiple et varié se met en tension avec un enseignement de masse qui peine souvent à s'adapter à la diversité des élèves. Les modes d'interaction sont multiples et sont source d'apprentissage, leur contenu est centré sur les savoirs et sur les moyens d'acquérir le savoir, la métacognition.

d) Le constructivisme interactionniste, les élèves au centre

Le constructivisme, développé par Jean Piaget (1964), s'oppose aux principes béhavioristes. Il s'agit d'une théorie de l'apprentissage qui explique comment tout individu, confronté à un problème ou à une situation nouvelle, mobilise des structures cognitives. Ces structures, qui sont une série d'actions pour atteindre un objectif, sont appelées schèmes opératoires. On met ici en évidence le fait que les activités et les capacités cognitives inhérentes à chaque sujet lui permettent de comprendre et d'appréhender les réalités qui l'entourent (Kerzil, 2009). Il met en valeur la capacité « *d'assimilation* », le sujet est en mesure d'incorporer un objet dans la structure existante, et « *d'accommodation* », le sujet est en mesure de transformer la structure existante. Ces deux fonctions permettent d'apprendre. Le sujet peut donc construire sa pensée par l'action. Dans le prolongement de ce modèle, la construction de nouvelles structures ou leur amélioration peut être le résultat d'une opération mentale qui se passe de l'action, le sujet « *agit en pensée* ». Dans les deux cas, il met en œuvre lui-même la construction des apprentissages. L'apprentissage, considéré comme un processus dynamique, est réalisé grâce à un déséquilibre entre le sujet et son environnement (Carré & Mayen, *ibid.*). L'approche constructiviste, qui puise ses fondements dans la théorie de la structure, offre la possibilité de théorisation des méthodes actives en pédagogie.

Wallon, Vygotsky et Bruner critiquent la théorie constructiviste et situent les apprentissages dans un contexte social. Ils placent les interactions comme primordiales dans la construction de nouvelles connaissances.

Chez Vygotsky, la pensée collective précède la pensée individuelle. La « *zone proximale de développement* », dans laquelle l'individu peut progresser en s'appuyant sur un tiers, augmente le paradigme opératoire de Piaget en le situant. Dès lors que l'adulte aide l'enfant, il rend possible le développement.

Le concept d'étayage, initié par Bruner, montre quant à lui la place centrale qu'occupe l'adulte dans la médiation au service des apprentissages.

Doise et Mugny (1997) prolongent les travaux de Piaget et Vygotsky. Ils présentent les interactions entre pairs comme source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des « *conflits sociocognitifs* ». Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes.

Le constructivisme et le socioconstructivisme offrent de nouvelles perspectives en éducation et sortent d'une vision centrée sur les enseignants et sur les contenus à enseigner. Elle favorise l'autonomie des élèves et le travail de groupe en tenant compte des besoins des élèves. Cependant, ces modèles nécessitent des dispositifs souvent exigeants en termes d'installation et de logistique et du nombre d'élèves qui les mettent en tension avec les dispositifs institutionnels et « l'économie de l'éducation ». L'interaction est un outil pour les apprentissages. Le contenu des interactions offre un large éventail thématique relié au vécu des élèves, à l'organisation de la classe, etc.

e) Le connectivisme

Théorisé par George Siemens (2004, 2006), le connectivisme pose la question de l'apprentissage à l'ère numérique. Qu'est-ce qu'apprendre dans un monde connecté ? Il propose un modèle alternatif, ou tout au moins complémentaire, aux paradigmes traditionnels que sont le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme ou le socioconstructivisme. « *Le connectivisme constitue un modèle d'apprentissage qui reconnaît les bouleversements sociaux occasionnés par les nouvelles technologies, lesquels font en sorte que l'apprentissage n'est plus seulement une activité individualiste et interne, mais est aussi fonction de l'entourage et des outils de communication dont on dispose* » (Guité, 2004). Le connectivisme est présenté

comme un modèle d'apprentissage qui prend sa source dans les bouleversements sociaux occasionnés par les nouvelles technologies. L'apprentissage est fonction des outils de communication dont on dispose et de leur maîtrise. Il s'agit de favoriser l'acquisition de connaissances grâce à l'utilisation d'outils connectés, mais aussi, et surtout, de mettre l'apprenant en situation de chercher et d'acquérir de nouvelles connaissances par ses propres moyens. De nouveaux outils et de nouvelles activités en découlent : « *la cyberenquête, les outils proposés pour la conception de pages web, les forums des modules, les forums débats et leurs usages et le courriel du Campus virtuel* » (Duplâa & Talaat, 2004, p. 561). Des effets significatifs sur les perceptions qu'ont les étudiants de leurs apprentissages en ligne ont été montrés, ainsi qu'un impact sur les apprentissages reliés à la participation quantitative et les connexions vidéo avec les professeurs. En collège, les dispositifs de « classes inversées », de « paddlet » et de « blogs », les projets numériques font partie du quotidien des enseignants et des élèves.

Le connectivisme offre des possibilités jusqu'alors inenvisageables dans les modes de coopération, la responsabilisation, l'apprentissage de l'autonomie et le développement de la prise en compte de la diversité. Cependant, ce courant est souvent présenté comme une évolution linéaire du socioconstructivisme, c'est-à-dire comme son amélioration, ce qui pose question. Il nous semble en effet qu'un modèle qui se passerait de la coprésence physique des personnes limiterait fortement la portée psychosociale de l'apprentissage. Beaucoup de dispositifs de formation à distance l'ont d'ailleurs compris et fonctionnent en « mode hybride ». Le « tout numérique », encouragé pour des raisons d'économie de moyens et parfois de sauvegarde de l'environnement, questionne la place des interactions humaines au service du développement de la personne. Pour le dire autrement : il existe une tension entre la recherche d'efficacité dans les apprentissages grâce au web 2.0 et le développement des personnes grâce à la rencontre effective (et non virtuelle) avec d'autres personnes.

Plusieurs auteurs ne considèrent pas le connectivisme comme un modèle pédagogique, mais plus comme un courant. Il met l'accent sur un type de savoir à acquérir, mais qui ne constitue pas une réelle théorie de l'apprentissage (Verhagen, 2006). « *Selon Kerr, le connectivisme ne présenterait pas de grandes différences avec la théorie de la cognition différenciée (Hutchins, 1995 ; Hutchins, 2000) qui postulait déjà que les processus cognitifs ne sont pas internes aux individus pensants (Kerr, 2007)⁷⁵* » (Germain, 2018, p. 74).

⁷⁵ Hutchins, E. (2000). « *Distributed cognition* », Working paper, UCSD et Kerr, B. (2007). « A challenge to connectivism ». In Online Connectivism Conference. Retrieved on January. Vol. 10 cités par Germain, 2018

4.2.2 Interactions et pédagogie traditionnelle d'aujourd'hui⁷⁶

La « pédagogie traditionnelle » l'est-elle vraiment ? Peut-être l'est-elle juste par opposition avec les « pédagogies nouvelles » qui ne le sont pas vraiment (Houssaye, 2014). La pédagogie dite traditionnelle est bien vivante, elle est même omniprésente et les pédagogies nouvelles ne l'ont pas supplantée, bien au contraire. On peut même considérer que la nostalgie de certains d'une école républicaine qu'auraient dévoyée les « *pédagos* » est une illusion ou une manipulation politicienne. L'école de Jules Ferry n'a pas appelé à la séparation de l'instruction et de l'éducation ni à celle de l'élève et de l'enfant. Elle ne s'est pas davantage refermée sur elle-même en excluant la société. Les partisans d'une « *école républicaine* », temple de la pédagogie traditionnelle, sont finalement nostalgiques d'une école qui n'a jamais existé (Lelièvre, 2022). Ils fustigent une école imaginaire, celle des pédagogies nouvelles, en prenant les discours des chercheurs en pédagogie pour la réalité des pratiques de terrain qui sont pourtant en majorité calquées sur un modèle traditionnel (Houssaye, 2014). L'école traditionnelle pourrait s'appeler l'école conventionnelle puisqu'elle offre un modèle stable qui permet de jauger et de comparer les orientations pédagogiques.

a) Caractère immuable du système d'éducation

La pédagogie traditionnelle s'inscrit dans une tradition philosophique qui a structuré notre civilisation : christianisme, rationalisme et intellectualisme (Houssaye, *ibid.*). « *Les instances pédagogiques, la classe, le cours, les modes de faire des professeurs et des élèves, leurs attentes et leurs représentations ont une origine que l'on peut interroger comme histoire ou comme fonction première* » (Morandi, *ibid.*, p.23). Les pratiques observées et observables sont intimement mêlées à leur histoire sans qu'elles les aient jamais véritablement démentis. La force de la pédagogie traditionnelle « *tient, entre autres choses, dans sa capacité à renvoyer à de multiples éléments constitutifs de notre système éducatif, à entrer en vibration explicite et implicite avec ses différents aspects* » (Houssaye, *ibid.*, p.125). Ainsi sa remise en cause est-elle considérée comme une forme de sacrilège, elle a réussi, par la force des choses et du temps, à « *s'enrouler dans notre histoire de l'éducation* » (Houssaye, *ibid.*, p.125). Elle est à la fois des modes de faire issu d'une culture professionnelle, une référence à une culture universelle et un processus de transmission.

⁷⁶ Titre imaginé à partir des travaux de Jean Houssaye sur la pédagogie traditionnelle (2014), un chapitre s'intitule « *l'aujourd'hui de la pédagogie traditionnelle* ».

b) Le professeur central

Pour comprendre ce que désigne le terme de pédagogie traditionnelle, il nous faut tout d'abord nous centrer sur l'activité de l'enseignant plus que sur celle de l'élève. « *La pédagogie traditionnelle peut être considérée comme un système de traitement de l'information, de transmission et de communication scolaires. Selon la logique de ce modèle, l'action pédagogique s'établit, ou plus exactement est identifiée principalement autour de l'activité du seul acteur reconnu qu'est le professeur* » (Morandi, 2001, p. 22). L'enseignant y est central dans le sens où il est le garant de la transmission des savoirs et de l'autorité, la classe n'est pas une démocratie, elle est une monarchie éclairée. Le maître est un modèle de savoir et de comportement.

c) Une relation asymétrique et unidirectionnelle

C'est l'élève qui a besoin de l'enseignant et non le contraire. L'élève n'est en classe que pour apprendre et le « maître-expert » est seul en capacité de dispenser ce savoir. L'autorité doit donc être portée par une figure charismatique, l'enseignant est « le bon père de famille », il est aussi celui qui a la « vocation », comme le prêtre ou l'infirmière. Ceci remet en question la possibilité de considérer l'enseignement comme un métier qui pourrait être appris à partir de modèles élaborés scientifiquement. « *Il y a les bons profs et les mauvais profs* », enseigner est une fonction innée. « *Le don et la vocation l'emportent sur l'apprentissage d'un métier* » (Houssaye, *ibid.*, p.12).

d) Une organisation normative et bureaucratique

La transmission des savoirs répond à une normativité basée sur les modèles dominants. Ces modèles de transmission des connaissances s'appuient sur le paradigme scientifique positiviste : la réalité existe en elle-même, indépendamment de l'observateur et de son expérience. Il faut protéger les élèves de la société considérée comme corrompue. La hiérarchie, chefs d'établissements et inspecteurs, les diplômes et les examens, le recrutement, les programmes ont une fonction rassurante pour les enseignants. Les contraintes, régulièrement fustigées, sécurisent les membres de la communauté éducative face à leurs angoisses.

e) Un projet de connaissance coupé de la vie

Le savoir évolue dans un monde clos, coupé de la vie des élèves et des enseignants. Il se pense comme maîtrisé parce qu'il entre dans une logique de hiérarchisation des individus par les diplômes et les années d'étude. Le système d'enseignement véhicule et reproduit une classification héritée de l'ancien régime : au sommet, les professeurs agrégés, à la base, les contractuels vacataires. Mais si un vacataire est « docteur des universités », il peut être reconsidéré par ses « collègues ».

4.2.3 Interactions et pédagogies nouvelles d'aujourd'hui

L'expression « éducation nouvelle » désigne un mouvement et des recherches sur le terrain qui se sont développés depuis la fin du 19^{ième} siècle. Elles prennent leurs sources dans de grands théoriciens principalement venus de la philosophie (Rousseau, Dewey) et de précurseurs historiques (Pestalozzi, Froebel). L'éducation nouvelle se compose d'un ensemble hétéroclite de « chapelles » et de pratiques très diverses (Freinet, Montessori) qui font appel à des fondements et des pratiques extrêmement variés (Hugon, 2016). Ils sont rassemblés historiquement, pour la plupart, entre la deuxième moitié du 19^{ième} et le milieu du 20^{ième} siècle et sont ce que l'on pourrait appeler des pédagogues, c'est-à-dire des praticiens théoriciens : « *le pédagogue est celui qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action* » (Houssaye, 2013, p. 10).

Nous retenons, plus qu'une opposition à l'enseignement chronologiquement antérieur, la recherche d'un changement en profondeur, d'un re-fondement. En concevant l'acte d'enseignement comme une activité, ils ont modifié l'approche du travail. « *Ce courant rassemble un ensemble divers de réalisations et de théories, dont l'unité est une conception du « naturel », selon laquelle la pédagogie ne doit plus être imposée, mais réinventée* » (Morandi Ibid., p.49).

a) Postulat de l'éducabilité

« *L'éducabilité est d'abord le principe "logique" de toute activité éducative : si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éducatibles, il vaut mieux changer de métier* » (Meirieu, 2004, p.72). Les pédagogies nouvelles ont pour fondement l'éducabilité de tous et de chacun. Il est donc nécessaire pour l'enseignant, lorsqu'il se trouve confronté à des difficultés d'apprentissage, de questionner les méthodes employées plus (ou autant) que l'incapacité des élèves. Les interactions sont alors le moyen de recherche de solution et une solution.

b) Une centration sur l'enfant

Il s'agit de remplacer la transmission du savoir de l'enseignant vers des élèves « individus-récepteurs, par la construction du savoir par l'élève lui-même. Tout apprentissage est conditionné par les besoins de connaissances et de compréhension manifestés par l'élève. « *Les travaux des psychologues comme Claparède, Wallon, Piaget, Bruner ou Vygotsky ont apporté des précisions théoriques, confortant les intuitions de praticiens comme Freinet* » (Legrand, 2002, p.87). Une centration sur les besoins des enfants, d'un point de vue psychologique, et de leur développement intellectuel et psychomoteur est une des conditions de la « *révolution copernicienne de l'éducation nouvelle* » (Hugon, *ibid.*). L'interaction offre la possibilité d'une rencontre entre l'adulte et l'enfant centrée sur ses besoins et ses aspirations.

c) Une approche globale des savoirs

Il s'agit d'enseigner toute forme de culture, dans le champ de l'intellect bien entendu, mais aussi de la culture du corps (éducation physique et expression artistique), de la technique et des arts. Cette approche remet en cause les découpages disciplinaires qui hiérarchisent implicitement ou explicitement les enseignements. Chaque discipline, par ses caractéristiques propres, participe aux interactions en offrant des possibilités nouvelles d'interaction, par le corps en éducation physique, par les sons en éducation musicale, par l'image en arts plastiques, etc.

d) Apprendre en faisant, les pédagogies actives

Les connaissances sont construites au moyen de l'observation, de la manipulation, de l'expérimentation, autour d'actions et de projets qui leur donnent du sens. La formalisation d'éléments théoriques n'est pensée qu'après une découverte expérientielle, ou par la sensation. Les adultes, pour l'organisation des apprentissages, donnent sa confiance à l'enfant en considérant que son dynamisme interne et son développement seront les agents de la réussite scolaire.

e) Un modèle démocratique

« *L'Éducation nouvelle conçoit la classe comme un lieu de vie capable d'instaurer un rapport nouveau entre les individus. Le lien entre société et école est mis en perspective. La pédagogie s'inscrit dans une dimension de société* » (Morandi, *Ibid.*, p. 54). Il s'agit de

chercher à développer l'autonomie au service du groupe selon des principes démocratiques, l'éducation nouvelle pense la classe et l'établissement comme une communauté organisée autour d'une valeur centrale, l'épanouissement des personnes. La discipline scolaire est fondée sur la responsabilité des élèves et non sur une contrainte externe. La relation d'autorité est éducative et refuse l'autoritarisme. La qualité des interactions au sein du groupe en classe est considérée comme un facteur essentiel qui contribue aux apprentissages. La classe devient un lieu de vie et de travail qui, à la différence de la société, est protégé par les valeurs telles que le pacifisme, la coopération et la non-compétition par exemple.

4.2.4 Mise en dialogue des modèles et des méthodes au regard des interactions

Paradigmes, modèles et méthodes n'organisent pas la pensée et l'action de manière linéaire, mais dans une logique de récursion organisationnelle. Les modèles et les méthodes que nous avons présentés illustrent des évolutions de la pensée pédagogique sans qu'un modèle ne fasse disparaître l'autre. Leur cloisonnement n'est que théorique et l'on peut considérer que seuls quelques cas isolés, peut-être expérimentaux, ont appliqué strictement et de manière consciente l'un ou l'autre modèle. Le pédagogue, tel que nous l'avons présenté, procède sur le terrain de manière empirique, souvent par essai/erreur, et sa méthode se construit progressivement avec la nécessaire adaptation à l'imprévisibilité des situations pédagogiques. Il y a, au-delà d'une organisation chronologique, un phénomène d'accumulation, d'enchevêtrement des modèles et de mise en complémentarité.

a) Qui est censé faire quoi en classe ?

Le modèle transmissif est centré sur l'enseignant et les savoirs. L'enseignant est le garant de la maîtrise du savoir, son objectif est de le transmettre. L'enseignant est celui qui sait, il est en position d'émetteur. Pour cela, il est attentif à la clarté de son discours et à la qualité didactique des contenus. Les élèves sont ceux qui ne savent pas, ils sont récepteurs et contenant des connaissances qui sont le contenu. L'élève est dans une forme de passivité tout au moins physique. La tâche qui lui est assignée est d'écouter le discours de l'enseignant afin de le mémoriser, copier le cours, pour ensuite restituer ses connaissances. Pour cela, son écoute et son attention sont centrales. La méthode est traditionnelle, sur le modèle de « l'instruction scolaire », proche du cours magistral.

Le modèle béhavioriste est centré sur le comportement objectif, les résultats observables et l'efficacité. Le rôle de l'enseignant est de concevoir des exercices répétitifs qui

vont permettre l'acquisition des connaissances par conditionnement. Il guide les élèves dans leurs apprentissages et met en place les rétroactions nécessaires au passage d'un palier à un autre. Il décompose une activité complexe en une succession de tâches simples à résoudre et il propose des renforcements. L'élève observe l'enseignant, puis il reproduit les actions proposées par celui-ci. Il exécute et répète des attitudes et des gestes attendus en suivant une progression au cours de laquelle il monte en compétence. Le modèle est traditionnel, mais fonctionne grâce à une forme de maïeutique. Le cours est participatif par questionnement fermé au service des contenus. « *L'enseignement interactif devient un enseignement interrogatif, forme dominante de la pédagogie traditionnelle* » (Houssaye, 2014, p.24).

Dans le modèle cognitiviste, « *l'apprentissage suppose un traitement complexe de l'information reçue et la nécessité de développer des stratégies d'organisation de l'information ainsi que des procédés de mémorisation* » (Germain, 2018, p. 73). L'enseignant s'intéresse aux stratégies mentales, aux modes de raisonnement et de résolution des problèmes des élèves. Il propose des supports et des activités diversifiées pour s'adapter à l'hétérogénéité des élèves. Ceux-ci acquièrent des connaissances qu'ils stockent et mémorisent, tout en faisant preuve de réflexion sur leurs stratégies d'apprentissage afin de faciliter le traitement et la mémorisation des informations. Les méthodes sont traditionnelles, mais intègrent un renforcement de l'activité des élèves. Elles recherchent la différenciation et utilisent des principes du socioconstructivisme par l'organisation en travaux de groupes. L'enseignement est interactif et interrogatif par questions semi-ouvertes.

Le modèle du constructivisme social considère que l'acquisition de connaissances nécessite un travail de construction. Ce modèle est « augmenté » par la nécessité d'une construction qui passe par la confrontation, l'échange avec les pairs, c'est le socioconstructivisme. L'enseignant construit des situations d'apprentissage complexes qui fabriquent un conflit cognitif entre l'élève et la situation abordée. Les élèves sont en action. Ils construisent des connaissances à partir de leurs représentations du monde qui les entoure et de celle de leurs camarades. Ils recherchent ensemble, confrontent des savoirs et résolvent des problèmes. Ils construisent leurs connaissances par l'échange, avec leurs pairs et leur environnement. Les méthodes s'inspirent des pédagogies actives et de l'éducation nouvelle. Dans le cadre de la pédagogie traditionnelle, on observe régulièrement l'intégration du travail de groupe et des tâches complexes.

Le modèle connectiviste est centré sur l'apprentissage en réseau. Le processus d'apprentissage y est envisagé comme un processus d'interconnexions entre les savoirs des

élèves, les interfaces numériques et la communauté des « internautes apprenants ».

L'enseignant prolonge les apprentissages, les oriente et crée des outils. Il favorise l'apprentissage collaboratif en adaptant les outils connectés, blogs, plateformes. L'élève construit ses connaissances par l'échange de données, grâce aux interactions. Les activités des apprenants se reflètent dans leurs contributions grâce aux outils numériques en réseau. Les méthodes sont des méthodes actives, mais qui individualisent énormément. Nous sommes dans une forme de socioconstructivisme qui mériterait d'être repensé comme un « néo-socioconstructivisme ». Nous nous interrogeons sur la possibilité de parler de méthode d'éducation nouvelle pour le connectivisme tant l'idéologie véhiculée par les nouvelles technologies semble loin de la pédagogie Freinet. Il ne correspond pas non plus aux méthodes traditionnelles. Pour ces raisons, le connectivisme nous semble bien représenter un nouveau modèle pédagogique, Franck Morandi (2001), quelques années avant les révolutions du web 2.0 et de l'intelligence artificielle, parlait d'un modèle « Global et d'autonomisation » se référant à la complexité et aux théories de la cybernétique.

Voici un tableau synoptique qui rassemble le contenu de ce paragraphe :

Tableau 1 : Mise en dialogue des modèles et méthodes au regard des interactions

Modèles	Caractéristiques	Que fait l'enseignant ?	Que fait l'élève ?	méthodes
TRANSMISSIF	Centré sur le contenu	Il est le garant de la maîtrise du savoir, son objectif est de le transmettre. Pour cela, il est attentif à la clarté de son discours et à la qualité de son exposé.	Il n'est pas en activité. Son but est d'écouter le discours de l'enseignant afin de le mémoriser pour ensuite restituer ses connaissances. Pour cela, son écoute et son attention sont centrales.	Traditionnelle, enseignement distribué, cours magistral
BÉHAVIORISTE	Centré sur le comportement, les résultats et l'efficacité	Il poursuit un objectif observable, mesurable et quantifiable. Il décompose une activité complexe en une succession de tâches simples à résoudre et il propose des renforcements.	Il exécute et répète les attitudes et les gestes attendus en suivant une progression établie du plus simple au plus complexe.	Traditionnelle, enseignement interactif par questionnement
COGNITIVISTE	Centré sur les stratégies et l'activité mentale	Il s'intéresse aux stratégies mentales, aux modes de raisonnement et de résolution	Il acquiert des connaissances qu'il stocke et mémorise,	Traditionnelle, mais avec un renforcement de l'activité des élèves,

		des problèmes des élèves. Il propose une diversification des supports et des activités pédagogiques pour s'adapter à la diversité des apprenants.	tout en faisant preuve de réflexion sur ses stratégies d'apprentissage (métacognition) afin de faciliter le traitement et la mémorisation des informations.	pédagogie différenciée et socioconstructivisme, enseignement interactif et interrogatif par questions ouvertes
CONSTRUCTIVISTE SOCIO-CONSTRUCTIVISTE	Centré sur l'élève et sa construction des apprentissages en interaction avec ses pairs	Il propose des problèmes complexes, et cherche à créer du sens dans les apprentissages. Il favorise le conflit socio-cognitif à travers des modalités pédagogiques collaboratives et coopératives : travaux de groupes, projets, tutorat et évaluation entre pairs.	Il est actif. Il construit des connaissances à partir de ses représentations initiales. Il recherche, confronte des savoirs et résout des problèmes. Il construit ses connaissances par l'échange, avec ses pairs et son environnement	Pédagogies actives éducation nouvelle et pédagogie traditionnelles qui intègrent le travail de groupe et les tâches complexes.
CONNECTIVISTE	Centré sur l'apprentissage en réseau. Processus d'apprentissage envisagé comme un processus d'interconnexions entre les savoirs de l'apprenant, les interfaces numériques, la communauté des apprenants.	Le rôle de l'enseignant est limité puisque l'acquisition des connaissances peut se faire par auto-apprentissage. Il prolonge les apprentissages, les oriente créé des outils. Favorise l'apprentissage collaboratif.	Il construit ses connaissances par l'échange, grâce aux interactions. Les activités des apprenants se reflètent dans leurs contributions grâce aux outils numériques en réseau.	Méthodes actives, mais qui peuvent favoriser une idéologie néo-libérale. Forte individualisation.

b) Le statut de l'erreur

Nous l'avons vu dans le chapitre sur le paradigme complexe (cf. supra chapitre I), le statut de l'erreur peut donner des indications sur un positionnement épistémologique, on peut dès lors se placer sous l'aile de Descartes ou à « *l'ombre de Bachelard et Piaget* »⁷⁷. Il nous semble donc constructif de chercher à comprendre quel est le statut de l'erreur dans les différents modèles pédagogiques que nous venons d'étudier. Les erreurs coupables, ou

⁷⁷ Citation du titre de la deuxième partie de l'ouvrage Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.

synonymes de progression potentielle, ont de toute évidence une influence sur les modes d'interaction en classe. La culpabilité qui peut lui être associée peut être le ferment de séquences de communication qui seraient pathologiques avant même qu'elles ne débutent.

Au sein du modèle transmissif, l'erreur est considérée comme une faute, c'est-à-dire un « *manquement plus ou moins grave à un devoir, à une loi, à une règle, à un usage, à une convenance à éradiquer* ». C'est le manque d'attention, d'écoute, de concentration, qui est responsable, c'est-à-dire les élèves. Dans les années 1980, lorsque l'on ne trouvait pas d'explication à des erreurs commises par un élève, on parlait de « faute d'étourderie », cette expression avait le mérite de reconnaître que l'élève avait fourni un travail, mais tout en l'accusant de manque d'attention.

Au sein du modèle béhavioriste, l'erreur reste un véritable écueil à éliminer, mais la responsabilité est partagée car elle peut reposer sur l'enseignant, le concepteur de la séquence d'apprentissage, et sur sa capacité à adapter les connaissances aux capacités réelles des élèves. « *Les erreurs commises ne sont plus des fautes condamnables ni des bogues regrettables : elles deviennent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée* » (Astolfi, 1997, p. 15).

Le modèle cognitiviste considère l'erreur ou le doute comme constitutif des apprentissages. Plus la remédiation en lien avec l'erreur est proche temporellement, plus la rectification sera efficace et intégrée durablement (Dehaene, 2013). La question de feed-back est ici clairement évoquée. Si l'erreur est interdite, c'est que l'on ne peut pas s'en servir pour rectifier les contenus et les méthodes, et inversement.

Le modèle constructiviste social et le modèle connectiviste ont besoin de l'erreur. Elle est considérée comme positive puisqu'elle fait partie des processus d'apprentissage, c'est en la corrigeant qu'on évalue sa progression. On peut alors provoquer l'erreur comme dans le jeu et l'élève peut s'autoriser à se tromper. Elle constitue un indicateur des processus intellectuels en jeu ; en comprenant la « logique de l'erreur », on améliore l'apprentissage en s'adaptant aux difficultés et aux besoins. La correction de l'erreur peut s'effectuer par les échanges entre pairs et elle peut être appréhendée dans une logique collective.

c) Modèles, méthodes et régulation des interactions

Nous venons de voir comment les modèles et les méthodes tout en étant interreliés induisent l'activité des élèves et des enseignants dans la classe. Nous avons, par la suite,

associé les modèles et les méthodes à la place effective et symbolique qui est donnée à l'erreur suivant les théories de la pédagogie. Comment les interactions, au sein de ces différents modèles, sont-elles organisées ? En d'autres termes, quels gestes de régulation, qui sont des formes spécifiques d'interaction, sont mobilisés par l'enseignant et/ou par les élèves au sein de ces modèles ?

Le modèle transmissif, lié à une méthode traditionnelle dans sa plus pure acception – le cours magistral – ne nécessite aucune forme de régulation à partir du moment où les élèves sont totalement disposés à recevoir les informations transmises par l'enseignant. On peut considérer que le contenu, le savoir transmis est l'élément régulateur. La régulation des apprentissages incombe entièrement à l'enseignant. L'interaction est à sens unique, de l'émetteur, l'enseignant, vers le récepteur, la classe. Les élèves peuvent vouloir exercer un pouvoir de régulation en montrant ostensiblement, de manière verbale ou non-verbale, une forme de désapprobation pouvant aller jusqu'à des tentatives de perturbation du message. Une régulation par la menace de sanctions ou la sanction et/ou la pression de l'évaluation peuvent intervenir. L'exclusion d'un élève peut permettre au système de retrouver le fonctionnement prévu, ou générer une nouvelle phase de communication. Lorsque la classe est dématérialisée, ou que les protagonistes ne sont en présence les uns des autres, les élèves peuvent décider de faire tout autre chose et donc, d'annuler la communication tout en restant présents.

Dans le modèle béhavioriste, lui aussi associé à la méthode traditionnelle, les interactions sont contrôlées par l'enseignant qui est au centre du dispositif. La régulation des apprentissages incombe entièrement à l'enseignant, la séquence d'interaction sera à son initiative et les échanges entre les élèves et lui seront construits à partir du scénario pré-pensé par l'enseignant. Un système de question/réponse élaboré par l'enseignant permet la transmission du cours. Les questions sont explicites et les réponses des élèves sont courtes et souvent uniques. Plusieurs modes de régulation entrent alors en jeu suivant le scénario :

- Une grande majorité d'élèves, ou quelques-uns, participent à la séquence orale en répondant. Dans ce cas, l'enseignant distribue la parole, corrige les erreurs, choisit d'interroger des élèves en difficulté, ou privilégie les élèves qui auront certainement la bonne réponse. Il régule ainsi la progression du raisonnement interne à son cours. Les élèves ont un pouvoir de régulation en modulant leur participation selon leur intérêt, leur motivation, ou l'inverse.

- Les élèves refusent de participer au questionnement de l'enseignant, ce qui est une forme d'interaction et un message à destination de l'enseignant. L'enseignant peut interroger nominativement et, dans ce cas, il utilise une autre forme de régulation. S'il obtient des réponses, il peut continuer sa progression. Si la classe reste muette malgré cette forme de sollicitation, il peut changer de stratégie et donner un cours magistral et faire noter un résumé.
- La classe perturbe activement le déroulement du cours qui peut s'arrêter ou changer de forme suivant les réponses de l'enseignant.

Les modèles constructiviste, socioconstructiviste et connectiviste utilisent des modes de régulation beaucoup plus complexes que nous développerons dans les prochains paragraphes. Ils reposent sur plusieurs éléments :

- Les interactions peuvent être distribuées selon toutes les combinaisons possibles : du professeur vers un élève, ou vers un groupe d'élèves, ou vers la classe entière, et vice versa. Les élèves peuvent s'adresser les uns aux autres, ou s'adresser à la classe entière.
- Les interactions peuvent être initiées par les élèves à l'intention de l'enseignant, d'un élève ou de la classe.
- Ils ont principalement comme objet le savoir disciplinaire, mais peuvent aussi questionner les domaines de la métacognition, ou les fonctionnements du groupe, les règles de vie dans la classe ou l'établissement.
- Les régulations des interactions sont partagées entre l'enseignant et la classe, mais les statuts étant différents et les rapports entre l'enseignant et les élèves étant dissymétriques, le degré de spontanéité est différent. L'enseignant et l'élève ont des objectifs communs, mais aussi des objectifs différents. L'enseignant anticipe et recherche la maîtrise. Plus les interactions sont libres et plus l'enseignant doit improviser les gestes de régulation.
- La régulation des apprentissages n'est pas réservée à l'enseignant. Les élèves peuvent mettre en place des actions de régulation pour eux-mêmes et pour leurs pairs.

4.3 La régulation des apprentissages

Nous venons de voir dans le chapitre 4.2 qu'il existe un lien entre les modes de régulations et les théories de l'apprentissage et que ces modes revêtent des formes variées : renforcement didactique de la théorie béhavioriste, processus d'équilibration en cours d'acquisition dans le constructivisme, médiation sociale dans la théorie socioconstructiviste, influence du modèle cybernétique du cognitivisme, autonomie dans la participation à une communauté connectée par exemple. Nous étudions, dans ce paragraphe, les modes de régulations spécifiques qui visent les apprentissages. Le terme de régulation des apprentissages est un terme générique, un ensemble de pratiques. Pour définir cette régulation, nous nous appuyons sur les travaux de Philippe Perrenoud (1998a), sur le lien entre l'évaluation et la régulation qui propose des éléments de définition :

- L'enseignant aide l'élève à comprendre, à intégrer de nouvelles connaissances, il régule les acquisitions de connaissances
- L'enseignant aide l'élève à raisonner, à construire une démarche, déduire, etc.
- L'enseignant aide l'élève dans son activité en classe, dans sa collaboration avec les autres élèves, dans le choix des outils par exemple.

Il s'agit, bien entendu, d'une démarche d'étayage (« scaffolding ») telle que Bruner l'a modélisée. Les trois plans sont inter reliés et ils visent l'autorégulation de l'élève, c'est-à-dire une régulation interne. « *Toute la question est de comprendre ce qui dans une situation, pourrait avoir des vertus de régulation des processus d'apprentissage* » (Perrenoud, 1998b, p.12)⁷⁸. Les trois pans de la définition sont centrés sur les apprentissages. Cependant, « *pour Laveault (2007)⁷⁹ l'autorégulation est à la fois un "moyen" pour apprendre et un "objet" d'apprentissage* » (Mottier Lopez, 2007, p.9), les processus de régulation pouvant donc aussi agir d'un point de vue métacognitif.

Perrenoud (1998) caractérise la régulation grâce à l'évaluation formative, par l'intermédiaire des feed-back , il parle de régulation maîtrisée des processus d'apprentissage.

⁷⁸ Version française, 1997 en ligne :

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html

⁷⁹ Laveault, D. (2007). De la régulation au réglage : étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. In Allal, L. et Mottier, L. (éd.) régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (p. 207-23). Bruxelles : De Boeck

Elle est reliée aux feed-back qui renforcent les apprentissages. Il distingue la « régulation des activités en cours » de la régulation des processus d'apprentissage :

- La régulation des activités des élèves est plus facile à valider, puisque l'enseignant observe immédiatement les effets de ses interventions. Elle englobe des aspects très importants du travail de l'enseignant qui visent le cadrage et la régulation des activités des élèves aux fins de favoriser leurs apprentissages.
- La régulation des apprentissages passe par une régulation des processus cognitifs, qui n'est elle-même qu'indirectement maîtrisable et prévisible. En jouant sur les situations et les activités au mieux l'enseignant espère induire des régulations des processus cognitifs et, en dernière instance, à travers elles, des processus d'apprentissage.

4.3.1 Régulation rétroactive et proactive

La régulation proactive (Allal, 2007) est un changement d'orientation de l'activité en amont de celle-ci. Elle touche la formulation des objectifs, l'orientation de la tâche à accomplir qui permet de nouvelles opportunités de progression vers le but final. Deux cas de figure sont envisagés :

- L'enseignant réadapte des situations en fonction des difficultés que les élèves ont déjà rencontrées.
- L'enseignant propose des activités nouvelles qui tiennent compte de la progression des élèves et de leurs réussites antérieures.

La régulation rétroactive correspond à un retour de l'activité, généralement initié par l'enseignant, à des objectifs non atteints ou à des tâches non réussies. Il s'agit « *d'un retour d'information (rétroaction) provenant d'une opération de contrôle, qui permet la reprise et la modification éventuelle d'une action en cours (régulation on-line) ou d'une action déjà accomplie (régulation différée)* » (Mottier Lopez, *ibid.* p.14)

On imagine combien ces modes de régulation, qui ne s'excluent pas l'un l'autre, sont adaptés à des situations de différenciation pédagogique. Ils montrent comment le travail de régulation de l'enseignant peut chercher à s'adapter aux besoins spécifiques des élèves. « *On vise l'ajustement des tâches et des situations à la diversité des élèves c'est-à-dire en pensant aux élèves à qui l'on s'adresse* ». (Mottier-Lopez, *Ibid.* p.27)

4.3.2 Régulations interactives

Ce mode dit de régulation interactive (Allal, 2007) décrit le champ de l'interaction qui favorise l'autorégulation. La régulation se fait par le biais des interactions, au fil de sa réalisation, pendant le déroulement de l'activité. Elle est à géométrie variable : elle peut intervenir entre le professeur et un élève, ou un groupe d'élèves, entre les élèves, et entre des élèves et un outil spécifique. Les interactions peuvent être concomitantes, un professeur peut par exemple s'adresser en même temps à un élève en particulier et faire passer le message à tous les élèves par la même occasion. L'interaction médiatise la régulation, Lucie Mottier Lopez (ibid.) parle de tautologie, puisque la régulation ne peut exister sans l'interaction. Cependant, de nombreuses recherches reconnaissent qu'elles sont un puissant levier pour l'apprentissage en lien avec leur immédiateté. Elle est un moteur dans l'utilisation des pédagogies coopératives ou de l'apprentissage entre pairs par exemple.

4.4 Régulation au service des apprentissages : trois modèles

Nous venons de le voir, la régulation des apprentissages vise directement l'autorégulation de l'élève par des ajustements réalisés par l'enseignant. Ces ajustements se font grâce aux interactions et en particulier par l'intermédiaire de différents feed-back. Nous faisons état dans ce paragraphe d'une autre manière de penser la régulation en contexte pédagogique : la régulation au service des apprentissages⁸⁰.

Pour cela nous présentons trois modèles qui nous semblent représentatifs de cette conception et qui permettent de la cerner. Ce sont trois modélisations de l'agir enseignant qui s'appuient sur une régulation qui cherche à établir des conditions favorables aux apprentissages. Elles ne sont pas pour autant sur le même niveau de conceptualisation.

Il s'agit de démarches métacognitives réalisées par les enseignants. Ces réflexions sur l'action cherchent à construire des modèles d'agir enseignant. Nous les présentons en montrant la place centrale qu'y tient la régulation. Celle-ci se fait en grande partie par l'interaction, mais elle vise ici l'organisation des interactions.

⁸⁰ Ce deuxième mode opératoire s'ajoute au premier et ne l'exclut pas. La régulation des apprentissages et par les apprentissages peuvent être cumulée, additionnée.

Les gestes professionnels, une conception de l'autorité dite « *éducative* » et le recours aux pédagogies coopératives sont trois modes d'organisation des interactions au service des apprentissages.

4.4.1 Le multi-agenda des préoccupations enchâssées, régulation par les gestes professionnels

Dominique Bucheton présente l'agir enseignant comme un art de l'ajustement (Bucheton, 2009), elle met en évidence avec l'équipe du LIRDEF⁸¹ ce que l'on peut considérer comme des gestes professionnels de régulation qui visent à relier des invariants de l'agir enseignant à une adaptabilité liée à la complexité des situations scolaires.

Nous décrivons les conclusions des travaux menés par Dominique Bucheton (2009b) sur les cinq préoccupations qui se retrouvent, de la maternelle à l'université, chez les enseignants : cinq invariants de l'activité enseignante appelés « gestes professionnels », qui constituent le substrat de l'agir enseignant. La conception du multi-agenda des préoccupations enchâssées nous semble une tentative de modélisation de la réalité de l'agir enseignant qui permet d'éclairer la question de la régulation d'une autre manière qu'en se centrant sur les apprentissages. Ce que montrent ces travaux, c'est la mise en œuvre d'outils de régulation au service de l'élaboration de conditions propices aux apprentissages. Dans ce modèle, la recherche d'équilibration du « système-classe » se fait grâce aux gestes professionnels. Elle englobe d'une certaine manière la régulation des apprentissages dans un faisceau de démarches. L'articulation d'une multitude de gestes dépasse la régulation des apprentissages pour rechercher une logique de régulation au service des apprentissages.

La notion de « gestes professionnels » rassemble les actions mises en œuvre par l'enseignant, actions qui visent la conduite spécifique de la classe. Le geste professionnel est très largement langagier, langage compris ici du point de vue verbal, mais il peut s'appuyer également sur le non verbal : intonation, regard, déplacements par exemple. Le geste professionnel est basé sur un système de communication complexe entre le professeur et les élèves. La parole de l'enseignant tient en son sein une place prépondérante en comparaison avec celle de l'élève.

C'est dans ce cadre que les gestes professionnels de l'enseignant doivent en permanence s'ajuster, s'individualiser, afin de prendre en compte les différences au sein de la classe. Cette approche met en exergue une logique éminemment dialogique : les langages

⁸¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation.

sont, en effet, au centre des interactions et éclairent et guident l'agir enseignant. Au cours de ces échanges, les actions des professeurs et des élèves s'inscrivent dans des représentations culturelles, sociales et historiques de l'agir dans la classe.

L'activité de l'enseignant est organisée autour de cinq préoccupations centrales (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) : la cible des apprentissages, le pilotage, l'atmosphère, le tissage et l'étayage. Ces cinq préoccupations sont enchâssées et interdépendantes (Bucheton & Soulé, 2009a). Une action réalisée par un professeur peut appartenir à plusieurs préoccupations simultanément. Celle-ci évolue en permanence afin de s'adapter aux réactions des élèves et d'ajuster les gestes au déroulement réel de la séance. Cette architecture est nommée « multi-agenda de l'enseignant » (Bucheton & Soulé *ibid.*). Les gestes professionnels sont dictés par des événements plus ou moins prévisibles au sein de la classe. Ils sont donc le fruit d'un ajustement permanent du professeur en fonction de sa perception des situations. Ce système « d'action-rétroaction-réflexion-prise de décision » (Bucheton, 2005) rend souvent le cheminement préétabli caduc au profit du travail de régulation de l'imprévu. En d'autres termes, les gestes professionnels sont à la fois pré-pensés et intuitifs. Ils doivent s'ajuster en temps réel en fonction d'un certain nombre d'indicateurs tels que les réactions langagières des élèves, les difficultés de la leçon, les outils, ou les caractéristiques cognitives et affectives de la classe. On voit ici l'encrage fort de cette théorisation de l'agir enseignant dans une conception systémique de la classe telle que nous l'avons présentée dans le chapitre 2.

a) La cible des apprentissages

D'après Bucheton & Soulé (2009a), cette préoccupation est centrale. Or, elle est également l'objectif à atteindre. Elle semble centrale non pas au sein d'une conception hiérarchisée, mais plutôt dans le sens où Dominique Bucheton la considère comme un élément d'articulation, une logique commune. Parfois difficile à cerner parce que multiple, elle n'est pas toujours clairement établie par les enseignants, ni comprise par les élèves. L'enseignement de l'oral est un exemple de cette difficulté à cerner la cible des apprentissages : l'oral est-il une matière ? Un outil d'apprentissage ? Une pratique de socialisation ? Certainement les trois. Cerner précisément les objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire ne pas simplement « faire faire quelque chose à la classe », nécessite de la part de l'enseignant de solides connaissances théoriques. Cette tâche peut s'avérer davantage complexe pour des professeurs des écoles qui enseignent plusieurs disciplines, dont certaines

sont peu maîtrisées. Pourtant, la question de l'identification des savoirs visés est centrale dans l'anticipation des gestes professionnels que l'enseignant doit mobiliser.

b) Le pilotage

Cette préoccupation rassemble les gestes qui visent l'organisation du cours sur le plan :

- De la temporalité : le temps factuel du « chronomètre », celui de l'heure, de l'emploi du temps de la journée et de la semaine. Mais ce geste est aussi la résultante d'autres préoccupations temporelles : commande institutionnelle, subjectivité de l'enseignant, impératifs didactiques, développement de l'enfant.
- De la structuration : la leçon peut être organisée de différentes manières, mais elle comportera toujours un début, un « corps » central et une fin. Cette organisation est pré-pensée selon une logique portée par le professeur.
- De l'espace : organisation de la classe, déplacements des élèves, du professeur.
- Des outils : manuels, instruments audiovisuels, numériques.
- Des productions attendues : individuelles ou collectives. Le pilotage de la classe, préoccupation centrale des professeurs débutants, une fois maîtrisé, devient un outil au service de la communication. Il permet à l'enseignant de se rendre disponible. La maîtrise du pilotage permet de s'en distancier afin d'adapter ses postures aux imprévus du cours.

c) L'atmosphère

L'atmosphère est une préoccupation qui a pour fonction d'établir et de maintenir des conditions favorables à l'apprentissage. Elle permet de gérer « l'éthos » de la classe (Maingueneau, 2002) : les différents climats de classe, sérieux, détendus, ludiques par exemple. La régulation de la discipline et des conflits en font partie ainsi que les modes de distribution de la parole. De ces gestes, vont dépendre aussi la motivation de la classe et l'adhésion des élèves aux tâches proposées par le professeur.

Réguler l'atmosphère de la classe, c'est aussi maîtriser les interactions. Celles-ci sont à géométrie variable : le professeur face au groupe classe, les élèves entre eux, la confrontation duale (qui est rarement duale), ou la gestion de petits groupes. Ces situations d'interactions

peuvent se succéder, ou apparaître concomitamment. La notion d'éthique professionnelle est donc largement présente dans ces gestes (Bucheton, 2019) : quelle place pour l'élève dans les échanges oraux, quel rôle l'élève tient-il dans le déroulement de la séance ? Comment lui permettre de s'approprier les contenus et la démarche ? L'éthos de la classe peut-il aider l'élève à se construire en tant qu'individu responsable ? Comment individualiser au mieux les apprentissages ? Les représentations du métier – qui sont d'ordre culturel, affectif, sociologique, historique, voire psychanalytique (Blanchard-Laville, 2009) – vont fortement influencer cette gestion de l'atmosphère.

d) Le tissage

Ce geste a pour objectif de placer, ou de replacer, le contenu de la leçon dans un contexte plus large : la séance dans la séquence, les savoirs visés dans un contenu disciplinaire ou transdisciplinaire. Il s'agit pour le professeur de clarifier ses intentions en les replaçant dans la démarche qui les sous-tend. Ces gestes doivent permettre à l'élève de replacer l'activité dans une logique, d'en comprendre la chronologie et même d'anticiper l'activité qui pourrait suivre. Cette démarche se traduit par une série de gestes permettant l'introduction aux notions abordées, par une question initiale par exemple, la transition entre deux tâches, ou encore la reformulation collective des savoirs. Des dispositifs éprouvés en classe comme le « carnet de mots », les « tâches complexes », ou « la reformulation des savoirs scientifiques » en sont des exemples. Les travaux sur le CP de Brunet, Liria & Bucheton (2005) montrent que les élèves qui réussissent sont capables de tisser eux-mêmes, ou avec l'aide de leurs parents, les liens dans les apprentissages, tandis que les élèves en échec en sont incapables. La décontextualisation des savoirs entraîne une perte de sens. Cette perte de sens est un frein puissant : l'enseignant doit en permanence chercher à créer du lien, à faire sens. Les Travaux Personnels Encadrés au lycée (TPE) et les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) du collège sont des dispositifs institutionnels qui ont clairement pour objectif de favoriser cette démarche de tissage.

e) L'étayage

Le concept d'étayage a été mis en évidence par les travaux de J. S. Bruner (1983). Ce concept renvoie à la façon dont les adultes « *organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts* ». « *Ce système de support, fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement, est un peu comme*

un étayage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul. » (Bruner, 1983 p 281).

La notion « d'étai », empruntée à la construction, ou de « scaffolding », échafaudage, est symboliquement puissante. Il s'agit en effet de produire un soutien solide, sur lequel on peut s'appuyer en toute confiance... mais qui est voué à disparaître à la fin des travaux. Les gestes d'étayage sont donc au centre des pratiques de l'enseignant, Bucheton & Soulé (2009a) parlent « d'organisateur principal de la coactivité maître-élève ». Ces gestes rassemblent les actions de mise en évidence des erreurs et des difficultés et les stratégies mises en œuvre pour accompagner l'élève dans sa progression. Ils nécessitent du professeur la capacité à anticiper les besoins afin d'y répondre. Leur réalisation demande aussi au professeur une analyse fine des spécificités de son public. Reformulation, cours magistral, mise en activité, formulation des consignes... sont quelques exemples des nombreux gestes sous-tendus par cette démarche. Les gestes d'étayage sont au cœur des pratiques enseignantes puisqu'ils rassemblent la didactique et la pédagogie en une seule et même démarche. Ils ont toujours un but d'apprentissage spécifique tout en étant l'outil pour y parvenir.

f) Le jeu des postures enseignant-élève

Les gestes professionnels sont soutenus par des postures d'enseignant qui sont mobilisées de manière instinctive la plupart du temps. Dans un dialogue permanent, les élèves adoptent, eux aussi, une panoplie de postures adaptées. Les recherches établissent un lien entre les postures de l'enseignant et les postures de l'élève. Les postures d'étayage de l'enseignant sont des schèmes d'action temporaires qui lui permettent de conduire la classe et de s'adapter à l'activité des élèves et à leurs postures. Elles sont le fruit d'un entrelacement complexe de savoirs, de valeurs et d'attitudes propres à chacun. D. Bucheton (2009a) en dénombre cinq : de contrôle, de contre étayage, d'accompagnement, de lâcher-prise et de magicien.

Le professeur va adapter sa posture et l'ajuster à partir de ses observations, en fonction des signes que la classe lui renvoie : l'agitation, la baisse d'attention, la non-réponse à une question par exemple. Les professeurs « experts » passent généralement plus facilement d'une posture à l'autre et utilisent l'ensemble des postures. Les professeurs novices se cantonnent très souvent à deux postures, contrôle et contre étayage. Les postures d'apprentissage de l'élève sont mobilisées afin de répondre aux sollicitations du professeur dans le cadre des situations d'apprentissage. Elles vont varier selon la discipline, les apprentissages visés et les

contextes, par exemple. Dominique Bucheton identifie six postures chez l'élève, mettant en exergue son degré d'investissement dans les tâches demandées : première, scolaire, ludique, dogmatique, réflexive, et de refus.

Les postures de l'enseignant et de l'élève sont interdépendantes, elles peuvent s'enrichir et se stimuler réciproquement. Il est observé que les élèves issus de milieux socialement défavorisés mobilisent beaucoup moins de gestes que les autres. Dominique Bucheton (2017) formule l'hypothèse que ces postures sont apprises par les élèves issus de milieux plus favorisés, hors du système scolaire qui n'est pas en capacité de les transmettre. Il est aussi possible que certaines postures des enseignants empêchent les élèves défavorisés socialement d'accéder à certaines d'entre elles (réflexive et ludique en particulier). Ces observations de terrain posent la question d'un agir enseignant qui accentuerait involontairement les disparités entre les élèves.

Le modèle de communication de l'école de Palo Alto (cf. supra, chap. 3) éclaire cette conception des postures adoptées par l'enseignant et les élèves. D'un point de vue interactionniste, on peut même considérer que ce sont ces différentes postures qui organisent le déroulement d'une séance tant elles influent sur les interactions. Ainsi, on pourrait considérer qu'une posture de contrôle trop systématique adoptée par l'enseignant répond à une posture de refus d'un élève ou d'un groupe et vice versa. Dans ce cas, on semble entrer dans une séquence de communication pathologique telle que la décrit la psychologie systémique.

4.4.2 L'autorité éducative, une modélisation des interactions en classe par la relation

La question de l'autorité est évidemment sous-jacente à tout questionnement sur l'action de l'enseignant dans la classe, de nombreux auteurs en sciences de l'éducation y font explicitement appel (Houssaye, 1995 ; Rey, 1999 ; Meirieu, 2005b ; Prairat, 2012), elle est même centrale tant elle concerne la nature des relations entre les personnes. « *Il est inévitable et salutaire que quelqu'un résiste à celui qui veut le " fabriquer ". Il est inéluctable que l'obstination de l'éducateur à soumettre la personne à son pouvoir suscite des phénomènes de refus qui ne peuvent entraîner que l'exclusion ou l'affrontement. Éduquer, c'est refuser d'entrer dans cette logique* ». (Meirieu, 1999, p. 94). Philippe Meirieu pose là les bases d'une relation éducative qui relève d'une tension entre enseignant et élève autour de la relation d'influence. Éric Prairat, au sein d'une réflexion sur l'éthique de la sanction, pose lui aussi la question d'une tension entre une « potesta », pouvoir institutionnel et une « auctoritas »

qui « *n'est pas fondée sur la puissance légale de contraindre, mais sur le prestige personnel. Elle est l'art d'obtenir l'obéissance sans recours à la menace ou à la violence* » (Prairat, 1997, p.83). Nous verrons plus en détail que Bruno Robbes ne s'arrête pas à la seule explication du « prestige personnel » comme condition suffisante. Le point de départ de la construction d'un modèle d'autorité en contexte d'éducation est la question de la possibilité d'obtenir, sans utiliser la contrainte, de quelqu'un un changement. « *Là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué* » (Arendt, 1972, p 123), conception qui contredit la notion de « Potesta », de pouvoir et d'obéissance. L'autorité ne se rapporte pas à la force, ou à la contrainte. Il ne s'agit pas de « *la soumission à un individu en tant que tel, ou à son pouvoir, mais une obéissance librement consentie* » (Beretti, 2019, p. 14).

En proposant un modèle d'autorité qui rassemble une autorité conférée par l'institution (être l'autorité), une autorité acquise grâce à des compétences (faire autorité) et une autorité que l'éducateur se permet d'exercer pour élever l'élève (avoir de l'autorité), Bruno Robbes (2006a) modélise une organisation spécifique de la régulation des interactions. Cette régulation des interactions en contexte éducatif passe par une conception de l'autorité qui permet une approche interactionnelle.

a) Ce que l'autorité éducative n'est pas

On considère que deux formes opposées encadrent le modèle de l'autorité éducative. D'une part, une autorité considérée comme autoritariste, de l'autre, une autorité évacuée, c'est-à-dire non exercée.

L'autorité autoritariste est exercée sous la forme d'un pouvoir qui implique donc la soumission de l'autre. Il s'exerce grâce à la force physique, les pressions psychologiques, la séduction, le chantage affectif. C'est une conception de l'autorité comme étant supérieure et extérieure au sujet qui la subit. Elle est rattachée à une conception « traditionnelle » de l'autorité, au « modèle patriarcal » de l'autorité, et sur un modèle religieux dominant à l'origine du système éducatif français (Lelièvre, 2022). « *Ce modèle est celui qui est convoqué lorsque les discours font référence à l'« âge d'or » de l'autorité des enseignants (un mythe ?), une autorité « du passé », qui pourtant, même s'il est invoqué aujourd'hui comme une solution rapide et immédiate aux problèmes d'autorité de l'école, ne pourrait s'accommoder des principes démocratiques de notre monde actuel* » (Beretti, ibid., p. 12). C'est le statut de l'enseignant, sa « Potestas », son savoir, sa force d'adulte détenteur du savoir qui autorise sa domination sur l'élève et sur ses parents. Il est d'une certaine manière

relié, parce qu'il en est l'une des conditions de réussite, aux méthodes traditionnelles en éducation (cf. supra paragraphe IV.2).

L'autorité évacuée correspond à une forme de défaillance éducative (Meirieu, 2005a). Elle est parfois attribuée à une idéologie « post-soixante-huitarde » dans laquelle le « il est interdit d'interdire » s'applique à tous et à toutes, enfants compris. On peut aussi considérer qu'elle correspond à un renoncement plus intemporel, un échec de l'adulte qui ne peut, ou ne veut, consacrer l'énergie nécessaire à l'établissement d'un « non » structurant pour la construction de l'enfant dont il a la responsabilité : le « *mimétisme de l'éducateur vis-à-vis de l'éduquer quand la renonciation à l'exigence se nourrit d'une nostalgie de la communication d'où toute dénivellation serait exclue et du secret espoir d'expié sa différence* » (Meirieu, 1991, p. 85). Alors que l'autorité autoritariste utilise le levier de l'angoisse d'abandon chez l'éduqué, au contraire, au sein de l'autorité évacuée, cette angoisse d'abandon est ressentie par l'adulte vis-à-vis des enfants (Robbes, 2006a). Cette défaillance peut être parfois liée à une absence de conscience éducative (en lien avec un positionnement exclusif de la transmission des savoirs). Elle aboutit finalement à l'exercice infructueux d'une autorité autoritariste qui sera basée sur des principes démagogiques, c'est-à-dire un exercice charismatique du pouvoir qui verse dans le chantage affectif, qui aboutit à un échec de la relation et qui nie les principes de l'apprentissage de l'autonomie.

b) Ce qu'est l'autorité éducative

De la mise en tension des deux modèles d'autorité que nous venons de décrire découle un positionnement qui place la relation d'autorité dans la sphère éducative. Elle nécessite une forme d'asymétrie entre l'adulte et l'enfant. Une verticalité nécessaire qui n'est pas de l'ordre de la domination. Celle-ci est assumée, en ce qu'elle n'est pas négociable. La relation éducative implique de faire la différence entre l'enseignant et l'élève, entre l'adulte et l'enfant, entre l'enseignant et l'enseigné. Il y a une asymétrie de statut, de génération et de maîtrise. En contexte d'éducation, cette relation asymétrique est légitime et nécessaire. La question de la volonté d'éduquer, le « choix d'éduquer » qu'appelle Philippe Meirieu (1991) est, elle aussi, centrale, car elle conditionne les possibilités d'acceptation par l'élève de l'autorité de l'enseignant. Ainsi Bruno Robbes (2010) donne-t-il la définition suivante de l'autorité éducative :

« *L'autorité est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté*

d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même ». (p.87)

c) Les trois « moments » de l'autorité éducative

« *L'autorité [...] prend des sens différents selon l'auxiliaire qui l'introduit faire être ou avoir [...]* » (Obin, 2001, p.31)⁸². En s'adossant à cette citation, Bruno Robbes propose un modèle de l'autorité éducative qui s'appuie sur une relation tripartite. Être l'autorité, faire autorité et avoir de l'autorité :

- Être l'autorité correspond à l'autorité statutaire, déléguée par la fonction : c'est le statut de l'enseignant, sa « Potestas ». Elle désigne une fonction spécifique et prédéterminée règlementairement et symboliquement dans la relation. Elle est intimement liée aux représentations individuelles : celles de l'enseignant qui peut avoir une haute idée de la mission qui lui est confiée, ou la considérer comme « alimentaire, en attendant mieux » ; celles de la société qui peut faire de l'enseignant un notable, un héros, ou un « planqué ».
- Faire autorité indique « *la capacité fonctionnelle, l'ensemble des savoirs que déploie la personne dans l'action* » : ce sont les savoirs liés à l'agir professionnel qui se traduisent au sein de la professionnalisation des enseignants. Maîtrise des savoirs universitaires et de leur application : chanter et s'accompagner au piano pour un professeur d'éducation musicale, maîtriser l'orthographe ou la lecture d'un texte de façon magistrale pour un professeur de lettres, parler couramment une langue étrangère pour un professeur de langue, etc. Savoir transformer les « savoirs académiques » en « savoirs à apprendre », la didactique. Savoir mettre en œuvre des situations d'apprentissages adaptées, la pédagogie. Maîtriser les outils de communication en commençant par la langue française. Faire autorité, c'est être un expert aux yeux de la communauté éducative et en avoir une conscience personnelle.
- Avoir de l'autorité, c'est accepter d'endosser l'autorité de « l'Auctor », au sens d'une autorité qui crée un sujet amené à devenir auteur de lui-même. Pour cela, l'enseignant s'autorise à élever l'élève. Par la relation à autrui, en s'appuyant sur une relation de

⁸² Cité par Robbes (2010) : Obin, J.P. (2001). « *L'école et la question de l'autorité* », Administration et éducation, n°1 (89), p. 31-40

confiance réciproque et en puisant dans sa confiance en lui, il augmente l'autre par sa bienveillance. C'est la part subjective de l'autorité de l'enseignant, celle qui fait appel à la structure psychique et aux « parcours de vie ». C'est accepter la relation humaine et donc, la confrontation, en gardant la capacité de se protéger, de faire un pas de côté pour ne pas être atteint dans sa personne. Il s'agit de l'autorisation que se donne la personne qui enseigne à éduquer, l'éducation étant comprise comme *une « relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet »* (en paraphrasant Philippe Meirieu.)

d) L'autorité éducative « autorise » la régulation des interactions

Le modèle de l'autorité éducative pourrait être considéré uniquement comme un modèle théorique. Sa visée est cependant explicitement pragmatique. Il est situé dans la classe (Robbes, 2010) et tend à être exercé sur le terrain de manière pratique. On peut ainsi considérer les trois moments de l'autorité éducative, sa triple signification, comme une approche qui cherche à relier les diverses facettes de l'agir enseignant. Être « institué », être « compétent » et être « convaincu » (Beretti, 2022) sont les trois conditions qui autorisent la démarche de régulation. Celle-ci englobe les diverses facettes de l'action dans la classe.

Représenter une autorité conférée par l'institution, une autorité qui assume une asymétrie relationnelle, permet à l'enseignant d'être un élément spécifique de régulation. Cette fonction nécessite une acceptation par le groupe qui est elle-même dépendante de la capacité de l'enseignant à l'assumer.

Mobiliser des compétences professionnelles adaptées permet la régulation des apprentissages et la régulation des conditions propices aux apprentissages. On n'oppose pas ici la didactique et la pédagogie, ces deux modes de régulations sont pensés comme une expertise au service de l'ajustement permanent des gestes professionnels. Faire autorité, c'est être en capacité de réguler les apprentissages pour favoriser l'autorégulation et c'est être en capacité d'organiser les diverses interactions au sein de l'activité pédagogique.

L'exercice d'une autorité statutaire associée à des compétences professionnelles adaptées se fait au service de l'établissement d'une relation éducative où l'éducateur et l'éduqué s'autorisent l'un l'autre. Cette reconnaissance offre la possibilité d'une communication saine, c'est-à-dire de séquences d'interactions durant lesquelles le « contenu » et la « relation », la « ponctuation de la séquence des faits », la communication digitale et la

communication analogique peuvent être concordants, et où les relations symétriques et de dépendances peuvent être négociées.

4.4.3 Les pédagogies coopératives et institutionnelles sont centrées sur les interactions

Nous recherchons, dans les pratiques de terrain, ce qui relève de la régulation au service des apprentissages, c'est-à-dire des modes de fonctionnement qui cherchent à offrir des conditions de stabilité du « système-classe » propice à la transformation par l'acquisition de connaissances.

Le modèle des gestes professionnels du « multi-agenda des préoccupations enchâssées » de Dominique Bucheton montre comment les enseignants mobilisent des gestes de régulations inter relié. Ces ajustements sont au service des « cibles des apprentissages » et de l'épanouissement de chacun : épanouissement des élèves au nom des principes d'une éducation démocratique et épanouissement des enseignants au nom « *d'une liberté pédagogique, clé de tous les ajustements* » (Bucheton, 2019, p.174).

Le modèle de l'autorité éducative propose la construction d'une relation enseignant-élèves basée sur la volonté d'un adulte « institué exigeant et convaincu » d'élever les élèves et leur acceptation de cette volonté. Nous présentons, dans ce dernier paragraphe, deux méthodes pédagogiques issues des pédagogies nouvelles, les pédagogies coopératives et institutionnelles. Elles placent les interactions et donc, leur régulation, comme élément central. La coopération est considérée comme une série d'actions combinées, intentionnelles et qui bénéficient à ses participants. La mise en place d'un système coopératif au service des apprentissages induit une réflexion sur l'organisation et donc, la régulation des interactions.

a) Principes des pédagogies coopératives

« Les classes coopératives sont des espaces éducatifs au cœur desquels les acteurs ont la possibilité d'apprendre par la coopération. Le plus souvent, cela se traduit par des situations de travail à plusieurs, où face à une difficulté, chacun est libre de solliciter un pair pour tenter de la dépasser ou échanger ensemble des désaccords mutuels » (Connac, 2009, p. 11).

Cette première définition plante en quelque sorte le décor. Et celui-ci est important, car on n'imagine pas, après ces quelques mots, une classe organisée de manière traditionnelle en « mode autobus ». Comment concevoir ou se figurer un dispositif où l'apprentissage

reposerait sur la coopération sans qu'elle soit physiquement facilitée ? On voit par là que la conception du rôle des interactions influe sur l'ensemble des modalités d'enseignement. « *Même si, comme le soulignent vivement les sciences cognitives « on ne peut apprendre que par soi-même », chacun d'entre nous constate qu'il est quand même plus facile d'apprendre à plusieurs* » (Connac, 2020)⁸³. Il y a dans cette démarche une volonté d'associer les recherches en sciences cognitives à une conception psychosociale de la classe, qui place les interactions au centre du dispositif pédagogique.

L'apprentissage coopératif cherche à améliorer la réussite de tous les élèves, dans un contexte de reconquête d'une école au service de la lutte contre les inégalités. L'école ne convenait, en 2007, qu'à environ 50 % des élèves, dont près de 90 % d'enfants de cadres supérieurs et 48 % d'ouvriers⁸⁴ et la situation n'a pas évolué de nos jours. La différenciation pédagogique est l'une des solutions à la démocratisation. La qualité des relations interpersonnelles lors des activités proposées fait partie des moyens à développer et à renforcer. L'apprentissage coopératif est donc basé sur la mise en place d'objectifs communs qui seront travaillés en petits groupes dans lesquels les qualités et les compétences seront mutualisées.

On trouve à l'origine des pédagogies coopératives le mouvement Freinet et ses principes d'une école émancipatrice, respectueuse de l'enfant en tant que personne. Les « invariants pédagogiques » (Freinet, 1964) qui balisent cette méthode partent du refus de l'établissement d'une hiérarchie qui placerait l'adulte en situation de domination. L'enfant est au centre du dispositif d'enseignement.

On considère qu'apprendre est un processus global qui doit tenir compte des préoccupations de l'enfant dans sa totalité, c'est-à-dire en considérant que l'acte d'apprendre ne passe pas par une transmission descendante traditionnelle qui nécessite la mémorisation par imitation. Sylvain Connac (ibid.), en faisant appel aux neurosciences, montre que ce qui a été établi de manière empirique au début du 20^{ième} siècle est en quelque sorte vérifié par la compréhension du fonctionnement de la mémoire. Des recherches en neurosciences et en sciences cognitives ont montré qu'il y a plusieurs formes de mémoire. La qualité des informations perçues est fonction de l'activité de l'élève et de ses capacités à les traiter. La nouveauté des informations est un facteur qui favorise la mémorisation et la mise en relation

⁸³ Conférence en ligne : « coopérer et apprendre » CANOTECH, 25 Aout 2020. <https://youtu.be/jU6RNxjjEiI>

⁸⁴ Cité par Connac, 2009 : Forestier, C. Thélot, C. (2007). Que vaut l'enseignement en France ? Paris : Stock

avec des éléments déjà connus. « *Une pratique récurrente des activités et l'évaluation immédiate des performances par quelqu'un de compétent* » (Connac, ibid. p. 37) favorisent la phase de stockage des informations. Les interactions entre élèves ou avec l'enseignant sont, à partir de ce constat, déterminantes pour valider ou non l'activité engagée.

Les activités expérimentales – méthodes de recherche ancrées dans des situations vraies et problématiques partant des expériences quotidiennes de vie – sont considérées comme un des points de départ incontournables pour les apprentissages.

L'expression et la communication sont favorisées et ritualisées par la pratique de l'expression corporelle et artistique, les entretiens du matin, les textes libres, etc.

Le travail et sa progression sont individualisés par l'utilisation de contrats de travail, par un système d'évaluation formative adaptée, les fichiers de travail, les livrets, etc.

La coopération est organisée par l'intermédiaire de conseils coopératifs qui organisent le travail, régulent les conflits, distribuent les rôles et élaborent les règles de la classe. La coopération proprement dite est définie par « *toutes les situations où enfants et adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à la disposition de tous les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives* » (Connac, ibid. p. 53). L'aide, l'entraide et le tutorat sont les trois formes que prend la coopération dans le travail de groupe. Les élèves qui bénéficient de l'aide comprennent davantage ce qu'ils font, découvrent d'autres modes d'apprentissage, retrouvent de la motivation pour le travail scolaire. A l'occasion de ces dispositifs, les élèves qui aident progressent grâce à la démarche de reformulation, d'adaptation au niveau de compréhension de l'autre. Pour les deux « parties » de la coopération, l'empathie est favorisée et l'estime de soi valorisée. Les connaissances sont favorisées ou renforcées et des compétences spécifiques de coopération, qui sont des objets d'apprentissages, sont mises en œuvre. Un dispositif non chiffré d'évaluation par compétences et personnalisé vient renforcer le dispositif.

b) Pédagogies institutionnelles, vivre et apprendre ensemble grâce aux interactions

La pédagogie institutionnelle s'inscrit dans la continuité des « pédagogies Freinet » et donc, plus généralement, dans celle des pratiques coopératives au service des apprentissages. On peut considérer qu'elle est une forme de pédagogie coopérative. Elle est aussi considérée comme une évolution possible de celle-ci (Oury & Vasquez, 1971). Au sein des pédagogies dites nouvelles, coopération et institution sont en dialogue dans cette méthode et s'inscrivent

dans un courant qui s'oppose aux « écoles casernes » (Oury & Pain, 1972), aux pédagogies dites traditionnelles.

« *La pédagogie institutionnelle peut également se définir comme un ensemble de médiations qui articulent le désir de faire de l'élève (qui n'est pas forcément plaisir) et la loi nécessaire à toute vie sociale* » (Héveline & Robbes, 2010, p.22). L'on fait appel ici à la psychanalyse en partant du constat que les « Pédagogies nouvelles », en suscitant l'intérêt de l'enfant, fabriquent du désir. Pour Jean Oury, les pédagogies Freinet « sont des machines à fomenteur du désir »⁸⁵. Les inconscients, individuel et collectif, sont convoqués au sein d'une compréhension des phénomènes qui entrent en jeu au sein de la classe.

Il y a au centre du questionnement des pédagogies institutionnelles la question des conflits que génèrent les modèles pédagogiques traditionnels. Des situations qualifiées d'anxiogènes qui « *interdisent à la fois l'activité commune et le développement affectif et intellectuel des participants* » (Héveline & Robbes, *ibid.*), c'est-à-dire, d'un point de vue interactionniste, que le point de départ des préoccupations de la pédagogie institutionnelle est la volonté de changements qui éviteront des séquences de communications pathologiques. Pour cela, elle rassemble des techniques, des modes d'organisations, des méthodes de travail et des institutions internes spécifiques. À partir des notions d'engagement personnel, d'initiative, d'action, de continuité, elle cherche à placer les élèves et leurs enseignants dans des situations de vie nouvelles et variées.

Par la médiation de l'institution, c'est-à-dire du langage considéré comme mode de communication et de la loi, on cherche à éviter la relation duelle entre maître et élève. « *Poser la loi et les interdits permet que la parole circule entre les personnes, à la place des actes de violence* » (Héveline & Robbes, *ibid.*).

Les techniques, le groupe et l'inconscient sont les 3 piliers de la pédagogie institutionnelle.

L'apport des pédagogies influencées par Célestin Freinet est d'abord technique en ce sens que l'activité des élèves, source d'apprentissage, est médiatisée par des techniques : l'imprimerie, les outils de la vie en extérieur, les fichiers, divers documents par exemple.

⁸⁵ Fernand Oury, cité par Héveline & Robbes, 2010, p.22

Largement influencée par les recherches en psychosociologie américaine (Lewin, Moreno), la classe est considérée comme un groupe, c'est-à-dire une totalité dynamique à l'intérieur de laquelle s'organisent de manière inconsciente des phénomènes affectifs tels que l'apparition de leader et de boucs émissaires, des alliances, des luttes, etc.

L'enseignant n'est pas un thérapeute, mais il a conscience des phénomènes d'ordre psychanalytique dans le sens où « *En entrant dans la classe, on ne laisse pas son inconscient « au portemanteau »* » (Héveline & Robbes, *ibid.*, p.25). Il considère l'élève en tant que personne dans sa globalité. Il met en place des lieux d'expression écrite et orale et offre ainsi des espaces où les élèves sont autorisés à exister en tant qu'enfants.

La classe est un lieu à la fois géographique et symbolique qui offre les conditions du vivre ensemble. Ces conditions sont installées grâce à la loi. Une loi commune aux élèves et à l'enseignant. Certaines lois sont fondamentales et non négociables : l'interdit de la violence, l'établissement de distances entre l'adulte et l'enfant, l'impératif de produire ensemble des connaissances. D'autres sont à construire, et à reconstruire, au sein du groupe par la négociation. Elles concernent les règles de vie commune et les sanctions.

c) Apprendre grâce aux interactions

Les pédagogies coopératives et institutionnelles formalisent les interactions en les organisant, c'est-à-dire en les régulant. Les modes de coopération sont à la fois des outils pour apprendre et des outils à apprendre.

L'organisation de la classe coopérative favorise les interactions : « *La citoyenneté n'est pas naturelle. Elle se vit d'abord en travaillant la mitoyenneté* » (Robbes, 2010b). Le conseil coopératif a pour fonction d'organiser la structure de classe, la régulation de la vie quotidienne et la stabilisation d'une culture construite. Il est un outil de régulation par l'institution au service des apprentissages. Il en est de même pour le « règlement de classe », appelé aussi contrat de vie (Connac, 2009), qui est l'expression de la gestion communautaire.

Les différentes responsabilités, la régulation spécifique des conflits par la discussion et la recherche de compromis, les modes d'évaluation (ceintures de couleurs), tout est pensé de manière à favoriser les interactions et à offrir, par leurs régulations, des conditions pour une communication saine.

4.5 Les acquis du chapitre 4 : vers un mode de compréhension des gestes de régulation

Nous avons, dans ce quatrième chapitre, précisé la notion de régulation en contexte pédagogique. Réguler, c'est ajuster ses actions en fonction de règles et de normes face à des événements plus ou moins prévisibles. Les modes de régulations en contexte pédagogique sont reliés aux théories de l'apprentissage mises en œuvre grâce aux méthodes pédagogiques. Celles-ci servent en quelque sorte à établir les règles et les normes qui permettent l'ajustement. Les régulations peuvent se faire par les interactions et/ou viser les interactions. Dans tous les cas, elles sont effectuées par l'enseignant et par les élèves de sorte qu'elles s'influencent. Ces régulations peuvent être implicites et/ou explicites, conscientes ou inconscientes.

Les méthodes dites traditionnelles considèrent les interactions comme le moyen de transmettre les savoirs et de vérifier les acquisitions. Elles visent en priorité la régulation des apprentissages. Les interactions sont prioritairement limitées aux échanges entre l'enseignant et la classe ou entre l'enseignant et une partie du groupe. Celui-ci est au centre du dispositif, il considère que cette place est une condition nécessaire à la réussite de sa démarche. L'enseignant aide l'élève à comprendre, l'enseignant aide l'élève à raisonner, l'enseignant aide l'élève dans son activité en classe. Son rôle est central, il régule les apprentissages. Il réunit les conditions pour que l'élève apprenne, c'est-à-dire que l'élève s'autorégule.

Les méthodes dites nouvelles font des interactions et de leur régulation des outils « pour » apprendre et des outils « à » apprendre au sein du groupe dans la classe, au service de l'acquisition des savoirs et des savoir-être. Ces méthodes placent l'élève au centre selon un modèle que l'on peut considérer comme démocratique. L'activité des élèves, observation, manipulation, expérimentation, est le moteur des apprentissages.

Ces modélisations sont bien évidemment des simplifications qui n'éclairent que partiellement l'objet que nous observons. Elles montrent des tendances, des représentations clivées alors que l'action des enseignants l'est beaucoup moins. Cependant, elle nous permettons sur le terrain, en recueillant la parole des enseignants sur leurs actions de repérer des intentions se rapprochant de l'un ou de l'autre de ces modèles.

SYNTHÈSE DE LA PREMIÈRE PARTIE

Une approche de la régulation des interactions au sein de la complexité du climat de classe

Hypothèses de la complexité en contexte éducatif

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de référence de la complexité, c'est-à-dire dans un ensemble d'hypothèses que l'on peut rassembler comme suit à partir des quatre principes de la complexité appliqués aux situations professionnelles (Vannereau et al., 2020) :

- 1) Les phénomènes que l'on observe en classe relèvent souvent de l'imprévisible, car ils ne sont pas complètement organisés par des déterminants externes (légaux, institutionnels, didactiques, etc.). Ils relèvent dans certaines situations de phénomènes d'auto-organisation (normes groupales, motivations, comportements, etc.). Pour un même ensemble de paramètres, il est possible d'observer plusieurs types d'orientations différentes.
- 2) Ces phénomènes sont considérés comme complexes en lien avec les situations à interactions multiples qui les caractérisent. Ils sont en effet constitués d'un enchevêtrement d'interactions en interrelation. Le « système-classe » à l'intérieur du système scolaire est lui-même constitué d'un « archipel » (Morin, 1977) d'éléments en interaction. Le système que nous étudions est constitué « *d'intersection et d'articulation de problématiques socio-psycho-émotionnelles différentes, antagonistes et complémentaires* » (Vannereau et al., *ibid.*, p. 15).
- 3) Le « système-classe », constitué par des boucles d'interactions multiples et enchevêtrées est considéré comme une totalité dynamique. La totalité n'étant pas égale à la somme des parties, les comportements collectifs ne peuvent pas être compris en additionnant les comportements individuels.
- 4) L'Éducation nationale ne détermine pas l'établissement qui ne détermine pas la classe qui ne détermine pas les enseignants et les élèves. Les divers éléments d'un système sont co-émergents, c'est-à-dire que les différents systèmes d'un « écosystème éducatif » sont en interaction réciproque et circulaire. Ils se co-engendrent selon le principe de co-engendrement éléments-forme (Morin, 1977, Barel, 1978 ; Castoriadis,

1993⁸⁶). Ainsi, les parties du système contiennent-elles le système dans son ensemble, l'élève contient en lui la culture scolaire et il est en même temps le fruit de cette culture. L'articulation entre l'individuel et le collectif, entre l'élève et le groupe est véhiculée par les interactions.

Le « système-classe » et le climat de classe

La complexité des situations nous amène à chercher à caractériser la classe en tant que système à la suite de nombreux travaux qui ont associé systémique et éducation (Couffignal, 1963 ; Berbaum, 1982 ; Lerbet, 1997 ; Ortali, 2000). Nous le faisons à partir de la définition que donne Le Moigne (1994) du système :

La classe est un rassemblement de personnes, enseignant, AESH et élèves, plus ou moins stables. Ce regroupement évolue dans un environnement appelé établissement, collège, communauté éducative selon les niveaux considérés (institutionnel, administratif, organisationnel, symbolique), il agit selon des buts et des finalités. Il produit des objets sur différents plans (connaissances, réalisations, relations) grâce à sa forme qui évolue dans le temps.

Nous abordons ce système complexe en lui appliquant une méthodologie elle-même issue du paradigme de la complexité. Les phénomènes observés sont considérés comme rétroactifs, c'est-à-dire bouclés les uns aux autres, ce qui élimine toute approche causale. Pour prendre les phénomènes dans leur globalité, nous faisons appel à la théorie du champ. Celle-ci s'exprime par l'utilisation de la notion de climat de classe qui veut exprimer une atmosphère spécifique propre au système observé. Ce climat de classe ne sera alors observé non pas sur le plan de la réussite scolaire des élèves, ni sur celui des violences subies, ni sur celui de leur sentiment sur le climat, leur bien-être par exemple, mais plutôt sur l'observation des interactions au sein de la classe.

C'est la prise en compte des caractéristiques du réseau d'interaction qui permet de qualifier le climat de la classe. Ce sont les interactions entre les individus au sein de « l'environnement-classe » qui constituent ce que nous appelons le climat de classe. Ces interactions sont fonction d'un grand nombre de variables qui peuvent être observées au niveau manifeste comme au niveau latent.

⁸⁶ Cités par Vannereau, J. & Lemaître, 2020.

Les interactions dans la classe

La notion d'interaction nous permet, au sein du « système-classe », de mieux en appréhender le climat. Voici la définition de l'interaction sur laquelle nous nous appuyons : il y a interaction lorsque les personnes sont en coprésence et lorsqu'il y a réciprocité. L'interaction étant un échange, cet échange produit des effets d'intensités variables. Lorsque les interactions sont distribuées, ce qui est un cas particulier d'interaction, il est nécessaire de les considérer comme au sein d'un champ de forces dynamiques. Dans tous les cas, on considère que l'interaction est « véhiculée » par les représentations. Elle s'inscrit dans la culture collective et est un instrument de la construction de l'identité individuelle. Elle articule l'individuel et le collectif.

Les axiomes de la communication de l'école de Palo Alto permettent une approche pragmatique de l'interaction. L'impossibilité de ne pas communiquer, les deux aspects de la communication (contenu et relation), les ponctuations convergentes ou divergentes de la séquence des faits, les deux formes de « codage » de l'information (langage et communication non verbale) et enfin les niveaux relationnels (complémentaires ou symétriques), sont les 5 axiomes qui offrent un cadre de compréhension des interactions.

Une approche thérapeutique transposée à la communication en général montre que les séquences de communication peuvent être considérées comme pathologiques lorsque des divergences s'installent dans la perception qu'ont les protagonistes de leurs interactions. L'injonction paradoxale et la double contrainte placent la communication dans une boucle négative qui la rend impossible. Les changements de « niveau 1 », « toujours plus de la même chose », empêchent eux aussi la communication d'évoluer positivement puisque le problème est en même temps la solution. Un changement de « niveau 2 », c'est-à-dire un changement à 180° qui permet de quitter les représentations à l'origine du problème, peut offrir une possibilité d'amélioration de la communication. Le « recadrage », grâce au paradoxe et au « changement », est une technique qui peut transformer les interactions.

Les interactions en classes étant distribuées, nous les considérons comme psychosociales, c'est-à-dire qu'elles articulent l'individuel et le collectif. La classe considérée dans le champ psychosocial est un groupe restreint particulier. Elle est un système dynamique doté d'une logique propre qui le caractérise et qui n'est pas la somme de ses individualités. Elle est traversée, structurée par des phénomènes affectifs sous-jacents, inconscients. Ces phénomènes multiples et changeants organisent au niveau latent les modes d'interaction des membres du

groupe et produisent sur le plan manifeste les phénomènes de groupe. Ceux-ci influent sur la place et le rôle des personnes et sur la capacité du groupe à évoluer.

Les régulations dans la classe

Nous nous intéressons au climat de classe que nous avons défini comme un champ dynamique d'interactions. Celui-ci dépend de l'organisation des interactions, c'est-à-dire de leur régulation. On entend par régulation les actions qui visent à maintenir l'équilibre d'un système ou à le modifier pour lui permettre de s'adapter. La régulation est à l'origine du fonctionnement de tout système et donc à l'origine du fonctionnement du « système-classe ».

La régulation en contexte pédagogique est de deux ordres. Elle peut viser les apprentissages, c'est-à-dire, au sein d'une conception constructiviste, la mise en œuvre de l'auto-apprentissage de l'élève. Elle peut viser les conditions au service des apprentissages. Au sein d'une approche par la complexité, la séparation de ces deux compétences n'a pas véritablement de sens, mais nous nous centrons dans ce travail de recherche davantage sur la régulation au service des apprentissages.

Les modes de régulation, quelles que soient leurs visées, sont reliés aux méthodes pédagogiques et aux théories de l'apprentissage. Modes, méthodes et théories sont en interrelation complexe selon le principe de récursion organisationnelle.

Les conceptions transmissives et béhavioristes de l'apprentissage placent l'enseignant comme détenteur et transmetteur du savoir. L'élève est considéré comme extérieur au savoir et comme récepteur. Les interactions sont médiatisées par le contenu et cherchent à minimiser la relation. Le mode de communication entre l'adulte et l'enfant est asymétrique de type complémentaire. Les interactions au sein du système sont organisées autour d'un axe unique entre le professeur et le groupe, ou entre le professeur et un élève. Les interactions entre les élèves sont marginales.

La conception socioconstructiviste place l'élève au centre du dispositif puisqu'il va construire les savoirs en communiquant. Cette construction est effectuée par l'élève grâce aux interactions avec son environnement. Les interactions sont distribuées entre tous les membres. Les modes de communication peuvent être symétriques et complémentaires. La communication peut porter, sans recherche de priorité, sur le contenu et la relation.

L'enseignant régulateur

La classe peut donc être considérée comme un système que nous appelons « le système classe ». Ce système est ouvert, il est autorégulé au service de son maintien en équilibre et de sa transformation. Tous les membres du groupe participent à sa régulation grâce aux interactions qui forment le climat de classe. Au sein du « système classe », l'enseignant effectue des actions de régulations qui sont liées à son statut. Dans tous les cas, l'enseignant joue un rôle spécifique dans la régulation des interactions. Son rôle est spécifique, c'est-à-dire qu'il lui est propre par comparaison aux autres membres du groupe. Ce rôle de régulation présente des caractéristiques « *originales et exclusives* »⁸⁷ dans la mesure où il a la responsabilité institutionnelle du fonctionnement du « système-classe » et parce qu'il a conscience de ce rôle qui influence son comportement. En quoi ce rôle est-il spécifique ?

Dans le référentiel institutionnel de compétences de l'enseignant⁸⁸, deux compétences communes à tous les enseignants évoquent le champ de la régulation sans le nommer :

- L'enseignant doit être en capacité de construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
- L'enseignant doit être en capacité d'organiser et d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Pour la première compétence, on comprend que l'enseignant a le devoir de construire des contenus et des situations pour transmettre les savoirs fixés par les programmes officiels en s'adaptant aux élèves : il s'agirait de la régulation des apprentissages.

La deuxième compétence concerne l'organisation des modes de fonctionnement de la classe en termes de relations entre l'enseignant et les élèves, en termes de climat propice, de prévention de risques psycho-sociaux, c'est-à-dire la régulation au service des apprentissages.

Ces missions relèvent du travail prescrit, elles ne présentent pas de modalités d'application et ne sont pas représentatives du travail réel des enseignants dans la classe. « *Une liste de compétences ne dit rien de ce qui se passe dans l'interaction entre un enseignant et des élèves à divers moments du cours* » (Bucheton, 2019, p.20). On peut donc se poser la question de savoir dans quelle mesure elles sont appliquées et applicables. On peut par exemple constater

⁸⁷ Selon la définition du mot *spécifique* dans le CNRTL

⁸⁸ B.O. 18-07-2013 Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

qu'une partie des enseignants en poste ont été recrutés bien avant la mise en place de ce référentiel qui était implicite il y a vingt ans⁸⁹.

Nous considérons que « *la professionnalisation n'est jamais totalement une affaire de contexte, mais procède aussi de l'histoire biographique et des dispositions incorporées par chaque individu* », et qu'elle « *se construit toujours dans l'entre-deux que sont les injonctions institutionnelles, d'une part, l'activité professionnelle effective* » d'autre part (Jellab, 2017).

Dans le champ des sciences de l'éducation, un nombre important de travaux étudient « *les situations et les faits d'éducation* » (Mialaret, 1976), les didactiques et la théorie des programmes ; les sciences des méthodes et des techniques pédagogiques et de l'évaluation ne cessent d'étudier le rôle de l'enseignant dans la classe.

Le modèle des gestes professionnels de Dominique Bucheton (2019) en cherchant à rassembler plusieurs de ces disciplines confirme le rôle spécifique de l'enseignant. Ce modèle, de par l'essence même des gestes que les enseignants mobilisent au service des divers apprentissages, nous semble particulièrement opérant. En outre, il a le mérite d'étudier l'agir enseignant dans un système de co-ajustement entre élèves et enseignants. « *Cet ajustement est d'autant plus complexe qu'il est un co-ajustement avec l'agir d'un à vingt-cinq voire quarante élèves, eux-mêmes en train de s'ajuster tant à l'agir du maître qu'à celui de leurs pairs et à l'évolution du milieu didactique* » (Bucheton, 2019, p. 208).

Celui de Bruno Robbes sur l'autorité éducative confère à l'enseignant un statut particulier, il *est* l'autorité par sa mission institutionnelle, il *fait* autorité par ses compétences, il *a* de l'autorité parce qu'il accepte d'éduquer (Robbes, 2018). Cette autorité peut lui donner le pouvoir de réguler ou tout au moins la possibilité de le faire.

Au sein des pédagogies nouvelles, et particulièrement dans les pédagogies dites coopératives, les interactions sont placées au service des apprentissages. Les méta-compétences liées à la coopération ne doivent pas être considérées comme acquises avant d'entamer le travail en groupe, elles font partie des apprentissages (Meirieu, 2010). En ce sens, le rôle de régulation de l'enseignant pour mettre en place la coopération semble indispensable. L'enseignant qui met en place des conseils coopératifs doit les protéger des dérives « *démagogiques, judiciaires et psychologiques* » (Connac, 2009), il a un rôle de régulateur qui offre les conditions favorables aux interactions.

⁸⁹ On peut associer l'approche par compétences du métier d'enseignant à sa professionnalisation dans les années 1990-2000. Les Ecoles du professorat et de l'éducation (ESPE), créées en 2013, ont succédé aux Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) dont la mise en place remonte à 1990.

Cependant la fracture entre la recherche et les pratiques enseignantes est avérée et ne semble pas se combler, « *les interventions identifiées par les chercheurs comme efficaces peinent à s'inscrire dans la durée et à se diffuser à large échelle (Bradshaw, 2015⁹⁰). Et les actions de développement professionnel entreprises n'ont généralement qu'un effet marginal sur les acquis des élèves (Kennedy, 2016)⁹¹ » (Galand et Janosz, 2020, p.8). Sylvain Connac constate et déplore que les pédagogies coopératives soient méconnues des enseignants parce que non enseignées dans les dispositifs de formation : « *cette absence de formation initiale est d'autant plus dommageable qu'elle se couple à une image globale de la coopération à l'école qui en fait un support à des apprentissages relationnels indéniables, mais peu en lien avec les savoirs scolaires à acquérir* » (Connac, 2009, p. 17). Ainsi, l'on peut poser la question de la connaissance par les praticiens des principes de régulation du « système-classe » tant la distance entre la recherche en sciences de l'éducation et les enseignants est grande. Philippe Meirieu (2018) ajoute à ce constat que les formations initiales et continues sont en difficulté dans leur mission auprès des enseignants.*

D'un point de vue psychosocial, l'enseignant est un leader institutionnel formel imposé au groupe dans la classe. Dans le secondaire, une classe peut avoir toutes les heures un nouveau leader formel et en moyenne 12 professeurs différents dans une même semaine. Il semble d'autre part illusoire, malgré son désir éventuel de s'effacer au profit du groupe, de nier qu'il occupe une place particulière, originale. Par son statut d'adulte et son statut défini institutionnellement, il incarne une exigence externe au groupe sous la forme de buts et de normes (Avanzini, 1975).

Sur le plan psychique, l'enseignant se présente comme le support prioritaire des projections et des fantasmes du groupe. On peut ici faire référence au concept de « *personne centrale* » de Fritz Redl (1942, cf. supra chapitre 3). Le terme de personne centrale désigne celui ou celle qui suscite chez les membres potentiels du groupe, par des relations émotionnelles à son égard, des processus de formation de groupe. Elle n'est pas toujours le chef, ou le maître, elle peut être un membre du groupe, un enfant, ou adolescent. On comprend dans ce « pas toujours » la place que prend l'enseignant au sein du groupe en tant que catalyseur des émotions groupales. Il offre au groupe la possibilité de se rassurer en cristallisant ces émotions groupales au même titre que le fait malgré lui un élève « bouc

⁹⁰ Cité par Galand et Janosz, 2020 : Bradshaw, C., (2015). Translating Research to Practise in Bullying Prevention. *American Psychologist*.70,322-332.

⁹¹ Cité par Galand et Janosz, 2020 : Kennedy, M.M., (2016). How Does Professional Development Improve Teaching ? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.

émissaire ». L'enseignant est, du point de vue psychosociologique et psychanalytique, un élément déterminant pour la compréhension des phénomènes affectifs au sein du groupe dans la classe. L'inconscient groupal, mais aussi celui de l'enseignant, du leader, de l'animateur, de l'éducateur, agit en permanence, générant des phénomènes latents.

Quels regards les enseignants portent-ils sur la régulation du climat de classe ?

La classe est un système autopoïétique (Varela, 1989)⁹². L'enseignant, en interaction avec les autres membres, joue au sein de ce système un rôle spécifique de régulation. Cependant, les dynamiques d'interactions dans la classe, qui génèrent son climat, sont pour partie imprévisibles de par leur complexité. Les tentatives de compréhension des phénomènes qui s'y produisent échappent à une « *logique gestionnaire idéaliste de maîtrise et de reproductibilité* » (Vannereau, 2020). Dans le même temps, ni les prescriptions institutionnelles ni les recherches en sciences de l'éducation ne permettent effectivement à l'enseignant de conscientiser cette régulation. Par ailleurs, les enseignants ne sont pas formés aux processus groupaux et à la prise en compte des phénomènes affectifs. Le travail de réflexivité, au sens de Donald Schön (1994), qui permettrait à l'enseignant de mettre ses difficultés de régulation à distance et en perspective avec des apports théoriques, n'est que très peu abordé en formation.

Pourtant, le système-classe, sauf dans de rares cas, se régule. Il n'explose pas et au contraire chemine vers ses objectifs dans une forme d'équilibre entre stabilité et transformation. Ce qui diffère d'une classe à l'autre dans ce cheminement, c'est le climat de classe, c'est-à-dire la nature des interactions, leurs effets sur les membres du groupe et sur la totalité.

A partir de ces différents apports théoriques, nous avons construit le projet de recherche que nous présentons dans cette thèse. Il ne s'agit évidemment pas de revenir à une conception de l'éducation centrée sur l'enseignant, mais bien de chercher à comprendre, dans une approche centrée sur le groupe comment consciemment ou inconsciemment l'enseignant

⁹² Voici la définition que donne F. Varela : « *Un système autopoïétique est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau* » Varela 1989 p. 45. Ainsi, c'est le réseau de relations qui définit son organisation.

induit ou facilite des changements au sein du groupe dans la classe. Quelles approches des processus d'interaction met-il en œuvre? Sur quelle analyse cette approche s'appuie-t-elle? Comment assume-t-il les émotions groupales dans lesquelles il est lui-même impliqué ? Le questionnement problématique de notre recherche s'appuie sur une conception éthique des métiers de l'enseignement et de la formation. Une conception au travers de laquelle le « sujet enseignant » s'interroge sur la finalité de ses actes.

Cela nous amène à une démarche heuristique qui vise une meilleure compréhension des différentes représentations des enseignants sur leurs actions de régulation du climat de classe. A cet effet, nous cherchons à faire émerger les intentions plus ou moins conscientes des enseignants en matière de régulation du climat de classe. Nous avons pour cela conçu une méthodologie de recueil, de traitement et d'analyse de données, que nous présentons dans la deuxième partie.

Mon travail d'accompagnement des futurs enseignants m'a montré que la compréhension de ce qui se passe dans les salles de classe passe par la présence du chercheur sur le terrain. Je me suis aussi intéressé aux travaux menés par Luc Ria

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE

« Nommer est un acte fondamental dans l'exploration de ce monde, dans l'inventaire et l'expérience du manifeste, comme on peut le voir à l'œuvre dans le développement de l'enfant puis de l'adulte-être-social. Or, l'analyse qualitative est l'une des formes particulières de cet acte de nommer, en ce qu'elle « re-présente » des données textuelles en les transposant d'une manière qui fait sens, compte-tenu d'une problématique. » Paillé & Muchielli, 2012, p.23

Cette deuxième grande partie portera sur les différents aspects méthodologiques de notre recherche.

Dans le chapitre 5, nous nous appuyons sur les principes d'un système en présentant notre terrain sous la forme d'un Archipel de systèmes. Nous commençons par l'environnement des « systèmes classe », les établissements qui les accueillent. Puis nous détaillons les « systèmes classes » que nous étudions et enfin nous effectuons une présentation des membres du système qui ont participé directement à notre enquête, les enseignants. Nous procéderons pour cela à l'analyse des profils concernés : les 3 établissements, les 4 classes, bien entendu, mais aussi les 20 enseignants, dont nous avons tenté, pour chacun d'eux, de réaliser un portrait qui nous a semblé servir notre compréhension⁹³.

Mais la méthodologie que nous avons adaptée, au cadre épistémologique de notre recherche supposait aussi de définir ce cadre et une méthode particulière pour collecter les données : « l'entretien d'autoconfrontation non-directif ». C'est l'objet du chapitre 6. Nous y avons présenté nos choix de praticien chercheur et le cheminement qui les a engendrés. Puis nous avons questionné notre approche de l'agir enseignant. Ainsi nous examinons les notions de travail, d'activité, pour finalement questionner les notions de genre et de style et leurs liens possibles avec la créativité dans le champ professionnel.

Dans le chapitre 7, nous racontons l'évolution du praticien réflexif que nous étions en début du processus de recherche vers le praticien chercheur que nous sommes devenus. Nous montrons comment le dispositif de l'entretien d'autoconfrontation analytique a transformé les praticiens enseignants en praticiens introspectifs. Nous effectuons en suite un travail de préanalyse des matériaux collectés qui débouche sur la formulation de nos hypothèses de recherche.

Pour finir nous explicitons notre méthodologie de traitement et d'analyse de la parole des enseignants sur les interactions dans le « système classe ». Nous détaillons, notre méthodologie d'analyse de contenu thématique des entretiens. Ce travail amène progressivement à la construction d'un modèle d'analyse qui est détaillé dans la troisième partie.

⁹³ Chacun de ces portraits est présenté dans le tome II de cette thèse en préambule de la retranscription intégrale des entretiens. Nous les avons associés à une présentation schématique des thèmes abordés au cours de l'entretien.

CHAPITRE 5- Présentation du terrain de la recherche

Nous abordons dans ce chapitre les différents terrains de collecte de données de notre recherche ainsi que les personnes, élèves et enseignants qui y ont participé. Notre enquête s'est déroulée au cours de 3 années scolaires, entre 2020 et 2023.

Nous présentons tout d'abord l'environnement du « système-classe », c'est-à-dire l'établissement scolaire qui l'accueille. Nous nous attachons à ses caractéristiques parce qu'elles permettent d'installer un « décor », de délimiter des frontières, qui sont à la fois matérielles, physiques et immatérielles, symboliques. Cet environnement interagit avec le « système-classe », l'alimente et est alimenté par lui. Il offre la possibilité d'une meilleure compréhension de celui-ci.

Nous examinons ensuite les différentes classes, regroupements réguliers d'élèves, qui sont les systèmes auxquels nous nous intéressons. Pour les besoins de cette présentation, nous avons artificiellement séparé les enseignants et les élèves et nous ne parlons dans cette deuxième partie que des élèves. Il s'agit, là encore, de permettre de mieux appréhender les protagonistes des « scènes pédagogiques » que nous avons filmées et qui ont, par la suite, été largement évoquées lors des entretiens.

Pour finir, nous effectuons une présentation des enseignants qui ont participé à notre enquête. Celle-ci s'effectue en deux temps : une présentation générale par établissement et une présentation plus subjective, plus chargée d'affectivité.

Cette deuxième présentation a été réalisée à partir d'un « autoportrait professionnel » que la grande majorité des enseignants ont fourni sous la forme d'un écrit à l'issue des entretiens. Il s'agit d'un condensé de ces portraits qui ont été réalisés à partir d'un questionnaire que nous avons soumis aux participants. Ils offrent la possibilité de faire des « enquêtés » des sujets qui, bien qu'anonymes, puisque leurs noms sont cachés, ne sont pas des anonymes, c'est-à-dire ne sont pas « *un ensemble d'individus qui ne se distinguent pas les uns des autres* » (CNRTL). Ils sont des personnes, des professionnels, des praticiens introspectifs. Des hommes et des femmes qui se présentent en tant que tels dans les classes que nous avons filmées. Nous les considérons comme des sujets acteurs et critiques, ils sont les maîtres d'œuvre, de par leurs actions mutuelles, des interactions qui mettent en œuvre la construction de leur vie quotidienne au travail.

5.1 Les trois établissements

Nous avons organisé la présentation des trois établissements en trois rubriques :

- la présentation de l'établissement et de sa population scolaire ;
- un état des lieux des performances scolaires ;
- et la présentation des personnels enseignants selon les critères statistiques couramment utilisés par les Ressources Humaines de l'Éducation nationale.

5.1.1 Établissement A

a) Présentation générale et population scolaire

Il s'agit d'un collège construit pour un nombre total de 400 élèves. Il est implanté sur une commune rurale de 1600 habitants environ. Les bâtiments ont été inaugurés en 2006, c'est donc un établissement considéré comme récent. Il a accueilli durant les trois années de l'enquête entre 282 et 245 élèves, il s'agit d'un établissement de petite taille. Le nombre d'élèves moyen par classes est de 23.9, ce qui est inférieur à la moyenne nationale⁹⁴. Il comporte 11 divisions. L'établissement accueille 97% d'élèves demi-pensionnaires. Les élèves arrivent en sixième de 5 communes environnantes. Le pourcentage de filles est légèrement en dessous de la moyenne nationale (48.2 %). L'Indice de Position Sociale⁹⁵ de l'établissement A est 105.2, ce qui correspond à la moyenne nationale. L'indice d'hétérogénéité sociale⁹⁶ est de 33.2, ce qui est légèrement supérieur à la moyenne nationale (2022). Le pourcentage d'élèves boursiers toutes catégories confondues est de 26.9, ce qui est légèrement supérieur à la moyenne nationale⁹⁷.

Les élèves y pratiquent majoritairement l'anglais et l'espagnol. Il existe une option bilingue anglais/allemand, une option « latin renforcé » et une Classe à Horaire Aménagé Musique. L'établissement n'accueille pas de SEGPA et pas d'ULIS⁹⁸, mais une classe

⁹⁴ Le nombre moyen d'élèves par classes en 2020 était de 25,6 élèves dans le secondaire hors SEGPA, public et privé confondus. Source : <https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515>

⁹⁵ Indicateur statistique qui résume les conditions sociales économiques et culturelles d'un collège à partir des professions des parents d'élèves. Le but est de savoir si le collège est plus ou moins favorisé. L'échelle de mesure est échelonnée entre 45 et 185.

⁹⁶ Écart type de l'IPS : permet de mesurer la diversité sociale des élèves d'un établissement. Plus il est élevé, plus la mixité sociale de l'établissement est élevée. Sa valeur est égale à 30,0 pour l'ensemble des collèges français. Les collèges en REP+, qui affichent les plus faibles IPS, sont aussi les moins hétérogènes socialement.

⁹⁷ 24,7 en 2021

⁹⁸ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

d'élèves issue d'une IME⁹⁹ proche géographiquement au sein d'un dispositif d'intégration. L'établissement est équipé d'un internat qui permet d'accueillir jusqu'à 48 élèves.

b) Performances scolaires

Les résultats des tests d'entrée en 6^{ième} sont légèrement au-dessus des moyennes nationales. Le taux de réussite au DNB¹⁰⁰ en 2022 est de 89 % (69 inscrits) pour un pourcentage national de 88,8 %

c) Personnels

L'effectif total du personnel est de 36 personnes, dont 23 enseignants. Le personnel enseignant est composé de 88% d'enseignants titulaires, soit de 11.9 % de non-titulaires. Sur l'effectif total des enseignants, 72.9 % sont professeurs certifiés et 15.3 agrégés et il y a 52.2% de femmes. L'âge moyen des enseignants est de 43 ans dont la moitié entre 35 et 50 ans. L'ancienneté moyenne des enseignants dans l'établissement est de 8.7 années. 47,8% des enseignants restent plus de 8 ans dans l'établissement. Le taux de demande de départs pour les enseignants titulaires est de 29.4%.

Synthèse : le collège A est un très petit collège rural (il est deux fois plus petit que la moyenne des collèges français en 2021¹⁰¹). Il accueille un très petit nombre d'élèves et d'enseignants. Il est fréquenté par des familles socialement plutôt favorisées et présente une mixité sociale moyenne. Il offre plusieurs options qui peuvent être considérées comme attractives. L'équipe enseignante est assez stable et sa moyenne d'âge est supérieure à la moyenne nationale.¹⁰²

5.1.2 Établissement B

a) Présentation générale et population scolaire

Il s'agit d'un collège construit pour un nombre total de 600 élèves. Il est implanté au sein d'une commune urbaine qui s'insère dans une unité urbaine d'agglomérations regroupant 22 communes. Les bâtiments ont été inaugurés en 1990. Le collège accueille environ 570 élèves qui se répartissent dans 25 à 26 divisions comprenant des classes de SEGPA et une

⁹⁹ Instituts Médicaux Éducatifs

¹⁰⁰ Diplôme National du Brevet.

¹⁰¹ <https://fr.statista.com/statistiques/611062/nombre-eleves-etablissement-education-france/>

¹⁰² 39,5 pour les hommes ; 37.9 pour les femmes : <https://www.education.gouv.fr/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2021-2022-343054>

division en ULIS. Le nombre d'élèves par classe est de 25.9 pour le niveau collège et 13.4 pour le niveau SEGPA. Le collège est depuis 2015 classé en réseau d'éducation prioritaire. L'établissement accueille 81.4% d'élèves demi-pensionnaires. Les élèves arrivent en sixième de 5 communes environnantes. Le pourcentage de filles est légèrement en dessous de la moyenne nationale (48.4 %). L'Indice de Position Sociale de l'établissement B est de 87.9, ce qui est faible en comparaison de la moyenne nationale qui est de 105.3. L'indice d'hétérogénéité sociale¹⁰³ est de 29.1, ce qui est en dessous de la moyenne nationale (2022). Les élèves y pratiquent majoritairement l'anglais et l'espagnol. Ils ont la possibilité d'apprendre l'allemand en deuxième langue.

b) Performances scolaires

Les résultats aux évaluations d'entrée en 6^{ième} sont nettement inférieurs aux résultats nationaux. Le taux de réussite au DNB en 2022 est de 76.2 % (139 inscrits) pour un pourcentage national de 88.8 %

d) Personnels

L'effectif total du personnel est de 62, dont 43 enseignants. Le personnel enseignant est composé de 86% d'enseignants titulaires et de 14 % de non-titulaires. Sur l'effectif total des enseignants, 76.8 % sont professeurs certifiés, 4.1 agrégés et 5.1 sont professeurs de Lycée Professionnel. Il y a 62.8% de femmes. L'âge moyen des enseignants est de 42.4 ans, dont la moitié entre 35 et 50 ans. L'ancienneté moyenne des enseignants dans l'établissement est de 7.6 années. 37.2% des enseignants restent plus de 8 ans dans l'établissement. Le taux de demande de départs pour les enseignants titulaires est de 36.1%.

Synthèse : Le collège B est un collège de taille moyenne, légèrement plus important que la moyenne nationale en nombre d'élèves. Il est fréquenté par des familles socialement plutôt défavorisées et présente une mixité sociale réduite. L'équipe enseignante est assez stable, les femmes y sont plus représentées que les hommes (mais le pourcentage est inférieur à la moyenne nationale¹⁰⁴). C'est un collège qui comporte les caractéristiques d'un établissement qui accueille un public en difficulté scolaire plus importante que la moyenne. Il

¹⁰³ Écart type de l'IPS : permet de mesurer la diversité sociale des élèves d'un établissement. Plus il est élevé, plus la mixité sociale de l'établissement est élevée. Sa valeur est égale à 30,0 pour l'ensemble des collèges français. Les collèges en REP+, qui affichent les plus faibles IPS, sont aussi les moins hétérogènes socialement.

¹⁰⁴ Selon le « *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire* » de la DEPP : Dans le second degré, les professeurs certifiés du public sont à 65% des femmes, 38% dans le privé. 54% sont agrégées dans le public, 2% dans le privé.

est classé REP, mais a un nombre moyen d'élèves par classe légèrement supérieur à la moyenne nationale. L'équipe enseignante y est plutôt stable, sa moyenne d'âge est supérieure à la moyenne nationale.

5.1.3 Établissement C

a) Présentation générale et population scolaire

Il s'agit d'un collège construit pour un nombre total de 600 élèves. Il est implanté sur une commune rurale de 1858 habitants environ. Les bâtiments ont été inaugurés en 1999. Il accueillait 408 élèves à la rentrée 2022, il s'agit d'un établissement de taille moyenne, légèrement inférieur à la moyenne nationale. Les élèves se répartissent dans 14 divisions comprenant des classes de SEGPA et une division en ULIS. Le nombre d'élèves moyen par classes est de 25.3, ce qui est légèrement inférieur à la moyenne nationale¹⁰⁵ pour le niveau collège et 13.5 pour le niveau SEGPA. L'établissement accueille 94.9 % d'élèves demi-pensionnaires. Les élèves arrivent en sixième de 5 communes environnantes. Le pourcentage de filles est légèrement en dessous de la moyenne nationale (50 %). L'Indice de Position Sociale¹⁰⁶ de l'établissement C est de 97, ce qui est en dessous de la moyenne nationale. L'indice d'hétérogénéité sociale¹⁰⁷ est de 31, ce qui est légèrement supérieur à la moyenne nationale (2022). Le pourcentage d'élèves boursiers toutes catégories confondues est de 26.5, ce qui est légèrement supérieur à la moyenne nationale. Les élèves y pratiquent majoritairement l'anglais et l'espagnol. Une option bilingue allemand/anglais est proposée.

b) Performances scolaires

Les scores des évaluations nationales des élèves de 6ème sont inférieurs aux moyennes académiques, de 14 points en français et de 18 points en mathématiques pour la session 2021. Le taux de réussite au DNB en 2022 est de 91.7 % (86 inscrits) pour un pourcentage national de 88,8 %.

c) Personnels

¹⁰⁵ Le nombre moyen d'élèves par classes en 2020 était de 25,6 élèves dans le secondaire hors SEGPA, public et privé confondus. Source : <https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515>

¹⁰⁶ Indicateur statistique qui résume les conditions sociales économiques et culturelles d'un collège à partir des professions des parents d'élèves. Le but est de savoir si le collège est plus ou moins favorisé. L'échelle de mesure est échelonnée entre 45 et 185.

¹⁰⁷ Écart type de l'IPS : permet de mesurer la diversité sociale des élèves d'un établissement. Plus il est élevé, plus la mixité sociale de l'établissement est élevée. Sa valeur est égale à 30,0 pour l'ensemble des collèges français. Les collèges en REP+, qui affichent les plus faibles IPS, sont aussi les moins hétérogènes socialement.

L'effectif total du personnel est de 48 personnes, dont 34 enseignants. Le personnel enseignant est composé de 96.5 % d'enseignants titulaires, soit de 3.5 % de non-titulaires. Sur l'effectif total des enseignants, 73.5 % sont professeurs certifiés, 6.3 % PLP¹⁰⁸, 13,3 professeurs spécialisés et 3.3 agrégés. Il y a 61.8 % de femmes. L'âge moyen des enseignants est de 44,9 ans, dont presque 62 % entre 35 et 50 ans. L'ancienneté moyenne des enseignants dans l'établissement est de 6.6 années. 32.4 % des enseignants restent plus de 8 ans dans l'établissement. Le taux de demande de départs pour les enseignants titulaires était de 4,2 %, en 2020.

Synthèse : le collège C est un petit collège rural. Il est fréquenté par des familles socialement peu favorisées et présente une mixité sociale supérieure à la moyenne. L'équipe enseignante est assez stable, sa moyenne d'âge est supérieure à la nationale.¹⁰⁹ Les enseignants restent un peu moins dans l'établissement que la moyenne nationale.

5.1.4 Analyse des profils des 3 établissements

Les tableaux qui suivent n'ont pas pour but d'établir de comparaisons entre les trois établissements, mais plutôt de mettre en valeur les spécificités de chacun, afin d'en dresser une présentation qui puisse permettre de les imaginer.

Le collège A est un très petit collège rural, les familles des élèves ont un niveau social moyen plutôt favorisé et il y a une mixité sociale supérieure à la moyenne. La moyenne d'âge des enseignants est supérieure à la moyenne, ils y restent plus longtemps que dans les autres établissements. Les performances des élèves sont au-dessus de la moyenne nationale.

Le collège B est un collège de ville moyenne, il est de taille moyenne, classé REP¹¹⁰, il rassemble un nombre important d'élèves en grande difficulté, la mixité sociale y est plus faible que la moyenne. Les performances des élèves sont inférieures à la moyenne nationale. La présence des classes SEGPA et ULIS ont une répercussion importante sur les statistiques de cet établissement en comparaison avec le collège A

Le collège C est un petit collège rural dans une petite ville. Sa population est plutôt défavorisée, mais la mixité sociale est supérieure à la moyenne. La présence des classes SEGPA et ULIS ont également une répercussion importante sur les statistiques de cet

¹⁰⁸ Professeur de Lycée Professionnel.

¹⁰⁹ 39,5 pour les hommes ; 37.9 pour les femmes : <https://www.education.gouv.fr/panorama-statistique-des-personnels-de-l-enseignement-scolaire-2021-2022-343054>

¹¹⁰ Réseau d'Éducation Prioritaire.

établissement en comparaison avec le collège A. Les performances des élèves sont dans la moyenne nationale.

On voit dans ces trois résumés des profils des collèges A, B et C qu'il n'y a pas d'unité dans le choix des établissements de l'étude. Ils correspondent plus à une forme de représentativité globale, normative en quelque sorte : ce sont trois établissements comme il y en a beaucoup en France. Il manquerait certainement, pour compléter ce panel, si nous cherchions une représentativité exacte ou absolue (ce qui n'est pas le cas), un établissement d'un hyper centre de grande métropole, et un collège classé REP +, le point commun entre les trois établissements se trouvant peut-être dans une forme de ruralité ou, tout au moins, dans un éloignement des grandes métropoles

a) Établissement

Tableau 2: présentation des 3 établissements

Établissements	Rubriques	commune, Nb d'habitants	Taille du collège	Âge des bâtiments	Nb d'élèves	Nb de divisions	SEGPA ULIS	% Demi-pensionnaires
A		1600	400	23 ans	245	11	non	97 %
B		9500	600	33 ans	570	26	oui	81.4 %
C		1858	600	24 ans	408	14	oui	94.9 %

b) Élèves

Tableau 3 : Présentation des profils des élèves dans les 3 établissements

Établissements	Rubriques	IPS	IHS	% boursiers	% de filles	Nb moyen d'élèves par cl.
A		105.2	33.2	26.9	49.3	23.9
B		85.9	29.1	NC	48.4	25.9
C		98	31	26.5	50	25.3

c) Enseignants

Tableau 4 : Présentation des profils des enseignants dans les 3 établissements

Établissements	Rubriques	Nb de prof.	% de femmes	Âge moyen	Ancienneté moyenne dans l'établissement	Taux de demande de départ
A		23	51.8	52.2 ans	8.7 ans	29,4 %
B		43	62.8	42.4 ans	7.6 ans	36.1 %
C		34	61.8	44.9 ans	6.6 ans	4.2 %

5.2 Les quatre classes

Nous présentons dans ce paragraphe les 4 classes que nous avons suivies entre 2020 et 2023. Après une première rencontre au cours de laquelle nous donnions un aperçu aux élèves de notre projet de recherche et des dispositifs de collecte, nous leur avons demandé leur accord, puis aux familles. Nous avons distribué et récolté les autorisations parentales de captation et d'utilisation à des fins de recherche des images et du son.

Ensuite, nous sommes allés avec notre caméra dans différents cours de 55 minutes à différentes heures de la semaine. Voici une description des classes que nous avons suivies. Pour chacune d'elles, nous expliquerons comment son choix s'est effectué.

Nous décrivons, dans ce paragraphe, les classes du point de vue des enseignants et de celui de nos impressions lors de notre présence. Notre intention est, comme pour les établissements, de donner une idée d'ensemble qui éclaire la lecture des entretiens. Ces points de vue auraient pu être complétés par ceux des élèves, mais nous n'avons pas eu l'occasion de les récolter. Ils ne s'appuient pas sur les moyennes aux évaluations, ou le taux d'absentéisme, ou les statistiques des sanctions données par les enseignants ou la vie scolaire, constituant eux aussi d'autres points de vue subjectifs.

5.2.1 La troisième C

Au sein du collège A, la troisième C'est la première classe que nous avons observée. C'est en quelque sorte la classe qui a permis une préenquête. Le travail d'observation a été largement limité par la pandémie de 2019-2020 : impossibilité d'entrer dans les classes, protocole sanitaire limitant les déplacements des élèves, frilosité des chefs d'établissements, etc. ont grandement perturbé et ralenti cette première phase. La classe a été choisie en fonction des enseignants qui s'étaient positionnés favorablement pour nous accueillir dans leurs classes. Le collège A étant un très petit établissement, beaucoup de classes ont les mêmes équipes d'enseignants, puisqu'il n'y a souvent qu'un seul professeur par discipline.

Nous avons donc plusieurs choix de classes possibles. En concertation avec l'équipe, nous avons choisi la troisième C à la suite d'un constat : celle-ci a posé un certain nombre de difficultés à plusieurs enseignants dès le début d'année. Ces difficultés étaient liées à un manque d'investissement d'un grand nombre d'élèves, à des comportements de certains élèves considérés comme très perturbateurs et à un faible niveau de l'ensemble des élèves. Nous avons obtenu toutes les autorisations concernant le droit à l'image sans difficulté.

La classe était composée de 25 élèves en début d'année, 16 garçons et 9 filles. Deux élèves ont quitté le groupe en cours d'année, un a quitté l'établissement, l'autre a été exclu définitivement à la suite d'un conseil de discipline.

Durant les entretiens, les enseignants se sont accordés pour décrire la classe comme une classe extrêmement passive durant les cours, manquant majoritairement d'appétence. Les cours sont régulièrement perturbés par un petit noyau d'élèves en grande difficulté. Ceux-ci sont décrits comme démissionnaires face aux apprentissages et même face à leur projet d'orientation. Trois élèves sont décrits comme de très bon niveau et l'on parle d'un ensemble d'élèves qui voudraient progresser, mais qui ne participent pas à l'oral. Un problème d'absentéisme récurrent est signalé pour 2 élèves qui sont considérés comme décrocheurs.

5.2.2 La cinquième A

La cinquième A a été choisie en concertation avec l'équipe enseignante, mais en répondant à une demande du chef d'établissement. En effet, la cohorte de 6^{ième} de l'année 2020-2021 ayant posé beaucoup de difficultés en termes de comportement, de travail et de résultats, le principal du collège a proposé une réflexion sur l'accompagnement d'une classe de 5^{ième} par l'intermédiaire de notre enquête. Cette démarche n'a finalement pas abouti en termes de réflexion d'équipe mais, après une nouvelle campagne de demande adressée à tous les enseignants du collège A, nous avons opté pour la 5^{ième} A, dans la mesure où elle rassemblait six enseignants volontaires, dont le professeur principal de la classe et présentait des profils d'élèves pouvant poser des difficultés au cours de l'année scolaire qui débutait. Cette année scolaire fut également marquée par la pandémie : le port du masque était encore obligatoire et des protocoles de distanciation et d'utilisation du gel hydroalcoolique toujours en vigueur. Nous avons obtenu l'ensemble des autorisations concernant le droit à l'image sans difficulté.

La classe de cinquième A est composée de 20 élèves, 9 filles et 11 garçons. Un élève a été exclu définitivement de l'établissement à la suite d'un conseil de discipline en cours d'année, ce qui ramène l'effectif à 19. Comme nous l'avons déjà exprimé, cette classe a été signalée comme posant des difficultés l'année précédente. Elle a été partiellement remaniée entre la 6^{ième} et la 5^{ième}. Elle rassemble d'excellents élèves ayant un profil « porteur » du point de vue des enseignants, puisqu'ils participent volontiers à l'oral, travaillent à la maison et répondent aux attentes des adultes. Ce sont majoritairement des filles, ce « groupe » comprend 5 élèves, c'est-à-dire un quart de l'effectif total. 5 autres élèves, des garçons, sont

considérés comme très perturbateurs et refusent de travailler en classe et à la maison. La dernière partie de la classe oscille entre ces deux tendances suivant les disciplines.

5.2.3 La troisième B

La classe de 3^{ième} B a été observée au sein du collège B après une longue campagne de recherche de volontaires, par l'intermédiaire du chef d'établissement, puis par mail auprès de tous les enseignants et nous avons obtenu l'adhésion de 4 enseignantes. Nous nous sommes par la suite rendu par deux fois en salle des professeurs au cours de récréations pour obtenir plus de volontaires, mais en vain. Deux classes de troisièmes correspondaient. J'ai laissé le choix de la classe à l'équipe (réduite). La motivation de ce choix, que j'ai découvert au gré des entretiens, fut l'inverse de celle du collège A : les enseignantes ont choisi la classe qui présentait à leurs yeux le moins de difficultés. Ce choix n'a pas été clairement exprimé, mais nous l'avons déduit à partir de certaines phrases où une comparaison des deux classes apparaissait. On peut imaginer plusieurs explications à ce choix. Nous penchons pour un choix qui limitait les risques de mise en difficulté des enseignantes par la classe en notre présence et devant la caméra. Nous avons obtenu l'ensemble des autorisations concernant le droit à l'image sans difficulté.

La classe de 3^{ième} B était composée de 20 élèves, 10 garçons et 10 filles. C'est une classe qui présente des profils extrêmement hétérogènes. On y trouve d'excellents élèves, 4 filles, mais aussi des élèves en très grandes difficultés, élèves décrocheurs, à la limite de l'illettrisme. Ces élèves, au nombre de 5, garçons et filles, ont conscience, dès le deuxième trimestre, que leurs projets d'orientation sont compromis, certains d'entre eux envisageant d'attendre d'avoir 16 ans pour entrer dans la vie active en apprentissage, d'autres n'ayant pas de projets ou qui semblent totalement décrochés de leurs résultats. Un groupe d'élèves, garçons et filles, ont des difficultés, mais participent volontiers en classe et fournissent un travail personnel jugé significatif. Deux élèves sont très régulièrement absents, en situation de décrochage scolaire, ou à la limite. Certains élèves se connaissent depuis la 6^{ième}.

5.2.4 La troisième 1

Nous avons observé la classe de 3^{ième} 1 dans le collège C. Nous avons choisi le collège C car nous souhaitions aller observer une classe de SEGPA et son équipe d'enseignants. À la suite des difficultés que nous avons rencontrées dans le collège B en matière d'adhésion des enseignants à notre projet de recherche, nous avons choisi un nouveau collège et procédé

différemment dans ce dernier établissement. Nous avons cherché un appui grâce à un enseignant que nous connaissions bien dans cet établissement. C'est par son intermédiaire que nous avons pu obtenir l'adhésion de 5 enseignants de l'équipe, c'est-à-dire une grande majorité de l'équipe. Le projet a été « pris en main » par le principal adjoint de l'établissement qui est aussi le directeur de la SEGPA. Une première réunion a été organisée en juillet 2022. Celle-ci a permis de réunir une partie importante de l'équipe, de présenter notre recherche et de choisir la classe. Ce sont les contraintes d'emplois du temps qui ont influencé le choix, car un grand nombre de stages et d'activités en groupes restreints émaillent l'année scolaire. Il n'est pas impossible, là encore, que le choix de l'équipe se soit porté vers une classe comportant des profils moins perturbateurs que d'autres mais, au début de l'entreprise, cela restait au stade de supposition.

La classe de troisième 1 comporte 15 élèves, 9 filles et 6 garçons. Nous n'avons jamais filmé la classe entière tant l'absentéisme était important. Cette classe accueille des élèves présentant des difficultés scolaires importantes et persistantes, les élèves de cette classe ne maîtrisant pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun et présentant des lacunes importantes rendant difficile leur progression au sein des programmes du collège. Par ailleurs, s'ajoutaient des difficultés de tous ordres liées ou non aux difficultés scolaires. Nous avons rencontré de grandes embûches pour obtenir les autorisations de captation des images, un certain nombre de familles ont refusé, un père ayant même motivé son refus en expliquant que son fils n'était pas un cobaye. Certains élèves de la classe n'ont donc pas été filmés. Nous avons, par ailleurs, rencontré une forme de refus de notre présence à plusieurs reprises, des signes d'hostilité même. Il est difficile d'en comprendre l'origine, mais elle est clairement liée à la caméra. Il aurait certainement fallu venir d'abord sans caméra pendant quelques semaines et prendre plus de temps pour expliquer notre démarche.

5.3 Les vingt-et-uns enseignants

Notre projet de recherche est résolument ancré dans une approche de terrain, dans un esprit qui se rapproche de la recherche-action, dans le sens où nous construisons notre objet avec les sujets de la recherche. Il y a un projet de production de savoir qui a inévitablement des répercussions qui sont de l'ordre de la transformation dans le champ social des participants. C'est pour cette raison que nous avons souhaité présenter les établissements et les classes dans lesquels nous sommes allés collecter des données. Il s'agit de situer notre

recherche dans un environnement sensible. Pour ces mêmes raisons, nous présentons dans ce paragraphe les enseignants qui nous ont accueillis dans leurs classes et qui ont accepté de se prêter à l'exercice de l'autoconfrontation analytique. Cette présentation offrira une vision d'ensemble des enseignants : âges, expériences, disciplines enseignées, statuts administratifs.

5.3.1 Présentation synthétique des enseignants : Collège A

Dans le collège A, douze enseignants ont participé aux entretiens d'autoconfrontation au titre des 2 classes, 3^{ième} C et 5^{ième} A. Ce premier ensemble comprend 6 hommes et 6 femmes. Huit disciplines sont représentées : l'histoire géographie, les sciences physiques, les SVT, l'anglais (2 enseignantes), le français (2 enseignantes), les mathématiques, l'éducation musicale (2 enseignants), les arts plastiques et la technologie. Les enseignants ont entre 35 et 55 ans. Il y a parmi eux deux personnels vacataires, sept professeurs certifiés et 3 professeurs agrégés. Deux enseignantes, éducation musicale et arts plastiques, ont un complément de service dans un autre établissement.

5.3.2 Présentation synthétique des enseignants : Collège B

Dans le collège B, quatre enseignantes ont participé aux entretiens d'autoconfrontation réalisés à partir des séances filmées avec la 3^{ième} B. Une enseignante de français, une enseignante d'anglais, une enseignante de mathématiques et une enseignante de SVT qui était aussi la professeure principale de la classe. Les enseignantes ont entre 35 et 50 ans et sont toutes titulaires dans l'établissement B. Elles sont toutes professeures certifiées.

5.3.3 Présentation synthétique des enseignants : Collège C

Dans le collège C, cinq enseignants ont participé aux entretiens d'autoconfrontation réalisés à partir des séances filmées avec la 3^{ième} 1. Il s'agit de trois enseignants spécialisés, deux professeurs des écoles et un professeur de lycée professionnel, d'une part, et deux professeurs d'enseignement général, un professeur certifié et un professeur agrégé, d'autre part. Nous avons assisté avec eux à un cours d'histoire, un cours de mathématiques et un cours d'atelier cuisine, un cours d'EPS et un cours d'arts plastiques. Les enseignants du collège C ont entre 35 et 61 ans

5.3.4 Présentation synthétique des enseignants

Toutes les disciplines enseignées au collège sont représentées, mis à part l'espagnol, l'allemand et le latin, mais les langues sont représentées par deux enseignantes d'anglais. La

parité homme/femme est respectée sans que nous l'ayons recherchée. Pratiquement tous les statuts administratifs sont représentés à l'exception des professeurs stagiaires. Ce n'est pas le statut qui nous semble intéressant, mais le parcours professionnel que ce statut indique : les enseignants vacataires n'ont en principe pas passé le concours pour être enseignants, ou ne l'ont pas obtenu, mais peuvent avoir un parcours universitaire ou professionnel qui influence leurs regards sur les interactions. Le changement de statut en cours de carrière par le succès au concours de l'agrégation montre aussi des choix quant à l'orientation de celle-ci, qui peuvent avoir un impact sur l'organisation des interactions dans la classe. La présence d'une classe de SEGPA nous a offert la possibilité d'effectuer des entretiens avec des professeurs des écoles et un professeur de lycée professionnel dont les parcours offrent d'autres spécificités.

Tableau 5 : Synthèse des enseignants par matières

Collèges	matières	Français	Mathématiques	Histoire-géographie	Ed. musicale	Arts plastiques	SVT	Sc. Physiques	Anglais	Atelier	EPS	Technologie
A		XX	X	X	XX	X	X	X	XX			X
B		X	X				X		X			
C			X	X		X				X	X	

Tableau 6 : Synthèse des enseignants par statuts administratifs

collèges	statuts	Professeurs Vacataires	Professeurs Agrégés	Professeurs Lycée Pro	Professeurs Certifiés	Professeurs Des écoles Spécialisés
A		2	3	0	7	0
B		0	0	0	4	0
C		0	1	1	1	2

Tableau 7 Synthèse des enseignants par sexes

collèges	sexes	femmes	Hommes
A		6	6
B		4	0
C		0	5
	al	10	11

CHAPITRE 6- Méthodologie de collecte des données

Nous présentons, tout d'abord dans ce chapitre, le positionnement de notre recherche d'un point de vue épistémologique. Puis nous exposons une vue d'ensemble de son organisation. Elle est basée en grande partie sur la mise en place d'entretiens d'auto-confrontation analytique simple non-directifs.

Dans les paragraphes suivants, nous l'explicitons en détail. Il nous semble en effet nécessaire de préciser dans quel cadre conceptuel elle s'insère, celui de l'analyse de l'activité à partir d'une conception du travail comme un outil de développement pour l'être humain. Puis, nous convoquons les notions de genre et de style professionnel et la question de la créativité dans le champ professionnel. Ces conceptions, qui seront utiles lors de l'analyse des données, ont, d'une certaine manière, orienté notre choix du mode d'entretien dans le but d'accéder aux représentations « intimes » des professionnels interrogés. Si nous plaçons cette recherche dans l'esprit de l'analyse de l'activité, elle s'en démarque cependant par son centrage sur le regard que porte le sujet sur sa pratique. Après avoir présenté dans le détail les principes de l'entretien d'auto-confrontation analytique et de l'entretien non directif, nous montrerons comment notre méthodologie les a rassemblés dans une seule et même technique d'entretien spécifique à notre recherche.

6.1 Position épistémologique de recherche: le chercheur et son objet, étude proxémique et construction progressive d'une méthode

En plaçant ce travail dans l'héritage épistémologique de Gaston Bachelard, la question du rapport entre le chercheur et son objet nous semble centrale. Le chercheur est professeur en collège et mène un travail de recherche sur son métier, dans son établissement et dans des établissements géographiquement proches de celui-ci. Or, l'on peut considérer que « *plus la distance entre le chercheur et son terrain diminuera pour en arriver à disparaître, plus la question de la neutralité se posera en termes éthiques* » (Brasseur, 2012 p. 5). Nous l'avons déjà évoqué, l'appréciation de cette subjectivité fait partie d'une démarche réflexive de recherche. Elle est donc assumée : nous considérons le chercheur comme un sujet social indissociable de ses propres contextes et porteur de valeurs et de finalités à l'origine de ses travaux (Brasseur, Ibid. citant Gephart, 1988¹¹¹). En plaçant l'impossible neutralité du chercheur sur le plan de l'éthique, nous plaçons cette recherche dans le paradigme constructiviste. Ce qui signifie que l'objet est co-construit entre le chercheur et son terrain,

¹¹¹ Gephart R.P. Jr. (1988), *Ethnostatistics: Qualitative Foundations for Quantitative Research*, London: Sage

« rien n'est donné, tout est construit » (Bachelard, 1938). Autrement dit, la connaissance n'est pas « une connaissance sans connaisseur » (Popper, 1991, p.185), elle n'existe pas indépendamment de celui-ci. Nous considérons que « le réel est construit par l'acte de connaître » (Le Moigne, 1995, p.71). C'est le « projet de connaissance » du chercheur qui est central et non plus « un objet à connaître » (Le Moigne, 1994).

Il nous faut donc, dans une forme de démarche de recherche réflexive, sonder nos intentions de chercheur. Pour cela, il nous semble nécessaire de décrire la construction progressive de notre méthodologie et d'en expliciter en détail les fondements. C'est-à-dire d'explicitier l'articulation entre la relation que nous entretenons avec notre sujet, la conception de la réalité que nous mettons en œuvre et notre méthodologie (Giordano, 2003).

D'un point de vue ontologique, notre démarche se fonde, d'une part, sur des hypothèses phénoménologiques, c'est-à-dire qu'elle est une recherche de compréhension de la manière dont le monde nous apparaît sous forme d'expérience subjective. Il s'agit de comprendre l'expérience quotidienne du monde, de l'appréhender telle que la vivent les enseignants en contexte pédagogique. Elle se base, d'autre part, sur des hypothèses intentionnalistes, c'est-à-dire que nous considérons que les actions humaines sont guidées par des intentions conscientes ou inconscientes qui les chargent d'affectivité (Mounier, 1946). Nous avons conçu une méthodologie qui offre la possibilité d'être sur le terrain, en situation d'observation, mais qui nous permette dans le même temps de trouver la distance nécessaire à l'observation, puis à l'interprétation.

6.1.1 Construction progressive d'une méthodologie

Nous avons procédé par « tâtonnement » afin de mettre en cohérence nos convictions de chercheur et notre méthodologie, en écoutant notre désir de partir de l'observation des professionnels sur le terrain : le point commun entre chacune des étapes de la mise au point de notre méthodologie est l'observation filmée dans les classes durant des séances de cours en collège. Ce tâtonnement a débuté lors d'un premier travail à l'occasion d'un mémoire professionnel pour l'obtention du Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique¹¹² qui portait sur les difficultés des professeurs débutants dans les gestes professionnels visant « l'atmosphère de la classe » (Bucheton, 2009). Nous avons mené à

¹¹² Poymiro, R., Meyer, D. (2017), Accompagnement du stagiaire, comprendre les difficultés dans la gestion de l'atmosphère. Mémoire professionnel sous la direction de M. Niwese Maître de Conférences en Sciences du langage à l'Université de Bordeaux-INSPE

cette occasion nos premiers entretiens d'auto-confrontation associés à un questionnaire sur l'entrée dans le métier d'enseignant et à une grille d'observation de l'activité du professeur en classe. Les entretiens étaient alors ciblés sur de courtes périodes que nous avons choisies dans les séances filmées, au préalable, afin de vérifier nos hypothèses. Puis, nous avons modifié cette méthodologie en 2018, à l'occasion de notre mémoire de Master¹¹³, en ne conservant, pour cette deuxième recherche, que les entretiens d'auto-confrontation. Ceux-ci ont été menés grâce à un questionnement ciblé sur des événements spécifiques observés dans les séances filmées. La méthodologie prévoyait un « aller-retour » entre la verbalisation des sujets et leurs activités fixées dans la vidéo. Ces entretiens étaient menés, en ce qui concerne le questionnement et la manière de guider le discours, sur le modèle de la méthodologie mise au point par Pierre Vermersch dans sa méthode d'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994).

Au cours de ces deux premières expériences, notre méthodologie a progressivement évolué. Nous nous sommes d'abord appuyés sur un type d'entretien qui cherchait à confirmer des faits quantifiés grâce à des grilles d'observations de l'activité. Notre recherche était donc centrée sur l'activité observée. Puis, nous avons réalisé des entretiens centrés sur la parole du sujet, mais qui la confrontait à une forme de réalité présentée par les images commentées. Dans cette deuxième phase, nous cherchions à vérifier des hypothèses en nous appuyant sur les données filmées, que nous considérions comme des faits (Poymiro, Vannereau, 2021). La méthodologie que nous présentons dans ce chapitre est une troisième version. Elle se démarque une nouvelle fois en choisissant délibérément de ne traiter que les éléments de la parole de l'enseignant. Ces données langagières sont travaillées pour elles-mêmes. C'est-à-dire que nous considérons la vidéo, support de l'entretien d'auto-confrontation, comme un outil de mémorisation pour le sujet. Il est aussi considéré comme un point de rencontre entre les perceptions du chercheur et de l'acteur. C'est la parole du professionnel qui en découle qui sera le véritable objet d'étude. Celle-ci nous parle évidemment de l'activité réalisée mais aussi de l'activité subjective, cognitive, émotionnelle. Elle nous parle du réel de l'activité du sujet mais elle nous parle aussi du praticien lui-même. Notre recherche est donc centrée sur la perception du praticien sur ses diverses formes d'activité.

Nous observons ici, a posteriori, comment, de manière empirique, notre positionnement de chercheur a évolué. D'une posture post-positiviste, certainement liée à des

¹¹³ Poymiro, R. (2018), *Agir enseignant et dynamique de groupe, l'accompagnement du stagiaire MEEF second degré dans la régulation du climat de classe*. Mémoire de Master, sous la direction de Vannereau, J., Maître de conférence Université de Bordeaux

représentations de novice, nous avons plus ou moins consciemment évolué vers une posture interprétative à tendance constructiviste.

6.1.2 Relation du chercheur avec son objet

Notre démarche relève clairement d'un processus interprétatif. Elle part du postulat de la double subjectivité du chercheur et des acteurs. Elle considère que les réalités sont multiples et donc reconstruites. L'observateur et l'acteur sont tous deux des « *sujets actifs interprétants* » (Giordano, Ibid. p. 21). Il s'agit d'interpréter la parole des professionnels afin de comprendre le sens ordinaire que les acteurs attribuent à « leur réalité ».

Chercheur et sujets sont dans le même temps reliés par un positionnement empathique nécessaire à cette posture de recherche, qui sera mise en œuvre tout au long des entretiens d'auto-confrontation. Notre double identité professionnelle, professeur de collège et chercheur, nous place dans cette posture empathique. Mais elle nous « *place sous la surveillance* » d'une démarche réflexive (Shön, 1994), c'est-à-dire d'une démarche problématisante, équipée « d'un outillage théorique ». En paraphrasant Von Glaserfeld (1988, p.27), notre projet de connaissance ne cherche pas à rendre compte d'une réalité ontologique « objective », mais concerne exclusivement la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué de la rencontre entre notre expérience et celle des professeurs qui ont participé aux entretiens.

Notre méthodologie relève aussi d'une posture constructiviste, c'est-à-dire d'une démarche où le chercheur et les acteurs co-construisent le projet de connaissance. Il ne s'agit pas d'une recherche-action proprement dite qui s'orienterait vers des visées participatives ou interventionnistes. Cependant, la présence du chercheur dans la classe, son regard croisé avec celui des acteurs se regardant, ont des fonctions de transformations. Ces transformations sont multiples, mais elles opèrent sur deux plans :

- elles modifient la recherche, en orientant et en réorientant le questionnement et les points de vue.
- elles ont un effet sur les pratiques des professionnels qui, en analysant leur activité, individuellement ou collectivement, déclarent vouloir la modifier.

Le choix d'une forme de non-directivité dans la conduite des entretiens d'auto-confrontation participe de cette démarche méthodologique qui cherche à placer l'entretien dans la sphère de l'affectif en laissant le sujet s'éloigner, s'il le souhaite, de la sphère

technique. Nous cherchons, en offrant la possibilité aux professionnels de parler d'eux, à opérer un déplacement qui part de la tâche prescrite pour s'intéresser à l'activité réalisée, du genre professionnel pour s'intéresser au style, du manifeste pour s'intéresser au latent.

6.1.3 Relation du chercheur avec le terrain

Le terrain de collecte des données n'est pas lui non plus anodin. De nombreuses études montrent que le collège est une parenthèse douloureuse, un « *moment de « tension » dans le parcours scolaire d'un élève* » (Joing & Vors, 2015)¹¹⁴. Ce constat nous a confortés dans notre idée que le collège, lieu où le climat de classe et sa perception semblent se dégrader, serait un terrain d'observation adapté à notre recherche. De même, et en lien cette fois avec notre perception de notre propre environnement de travail, le collège semble un environnement où le travail enseignant est effectué dans une forme de tension permanente. Cette intuition semble confirmée par le choix d'autres chercheurs qui l'ont eux aussi privilégié dans leurs travaux sur la souffrance au travail des enseignants (Lantheaume, Hérou, 2008). D'autres relient ces difficultés relationnelles à l'âge des publics accueillis et particulièrement à la période de l'adolescence (Jeffrey, 2011, Casalfiore, 2004). Notre choix, nous le verrons, est donc orienté tout d'abord par notre proximité avec l'objet d'étude, puis « consolidé » par d'autres recherches. Cette proximité fut précieuse pour entrer dans les classes de nos collègues. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter un « portrait professionnel » de chacun d'eux. Ces portraits contribuent à situer notre recherche en cernant mieux les différents éléments du système que nous étudions.

6.2 Présentation générale de la méthodologie et fondements théoriques

Nous présenterons dans ce paragraphe notre méthodologie de recherche. Celle-ci se place dans la continuité, nous l'avons expliqué en introduction de chapitre, des précédentes méthodes que nous avons mises en œuvre à l'occasion de travaux antérieurs. Elle s'en démarque aussi puisque nous choisissons d'étudier la parole des professionnels pour elle-même sans chercher à la confronter aux images décrites.

Après avoir présenté d'un point de vue général notre méthode de collecte qualitative des données, nous explicitons ses fondements théoriques qui relèvent d'une conception du

¹¹⁴ Les auteurs citent en introduction l'enquête internationale *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC, 2010) qui montre que « 42 % des élèves, filles et garçons confondus, déclarent aimer beaucoup l'école en 6^e, alors qu'ils ne sont plus que 16,3 % en 3^e. Selon cette même étude, le lycée représente en revanche une rupture positive, les élèves de seconde ayant une meilleure appréciation de l'école que les élèves de 3^e à âge égal.

travail en tant qu'activité humaine réalisée, par opposition à une activité humaine imaginée, tâche prescrite. Après avoir distingué analyse du travail, analyse de pratiques et analyse de l'activité, nous montrerons en que notre recherche s'inscrit dans une tradition de l'analyse de l'activité.

6.2.1 Présentation générale de la méthodologie

Nos travaux sont ancrés dans une tradition de recherche qualitative de terrain. Celle-ci implique un contact personnel entre le chercheur et les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs. Celle-ci implique le recueil de données qualitatives : témoignages, notes de terrain et vidéos. Elle amène logiquement une analyse de données procédant de manière qualitative : il s'agit de rechercher à en extraire le sens en tenant compte de la complexité des situations éducatives, c'est-à-dire en tenant compte du principe de causalité circulaire, de la logique des vérités plurielles et du principe d'émergence (Mucchielli, 1996). Ce projet de recherche se veut au cœur des établissements scolaires, dans les classes de collège uniquement. Trois établissements différents ont participé à l'étude qui a suivi plusieurs équipes d'enseignants dans une même classe. Nous entendons par « équipes d'enseignants », un groupe de professeurs qui enseignent dans un même établissement, pour un même groupe d'élèves au cours d'une même année scolaire. Le choix du collège nous semble judicieux dans la mesure où la question des interactions de tous ordres y est centrale, en lien avec l'âge du public accueilli et ses caractéristiques, nous expliciterons ce point plus en détail dans le chapitre 2. Le choix de la classe commune à l'équipe offre des éléments de comparaison, une unité relative dans les conditions d'enseignement.

Cette démarche s'inscrit dans la tradition de la cognition située et de l'analyse du travail : considérant que les problèmes posés à l'Homme ne sont pas prédéfinis, mais émergent dans un contexte singulier. Nous intégrons ainsi une distinction entre le travail prescrit et l'activité réelle. Nous nous inspirons de la clinique de l'activité d'Yves Clot, en reprenant à notre compte l'intention de « *seconder les collectifs de travail dans leur effort de redéployer leur pouvoir d'agir dans leur milieu* » (Clot et Faïta, 2000, p.8). Notre cadre conceptuel intègre avec cette démarche une conception phénoménologique de la connaissance. Nous considérons qu'il n'y a pas de réalité objective, nous nous intéressons au monde tel qu'il apparaît au sujet.

Notre démarche s'inscrit également dans une tradition plus récente de formation des enseignants mise en œuvre au sein de l'IFÉ¹¹⁵ sous l'impulsion de son directeur Luc Ria et qui s'installe progressivement dans la formation des tuteurs de terrain au sein de l'Éducation nationale. Il s'agit d'un travail sur le sens. Il importe, nous l'avons largement évoqué en introduction, d'être attentif au fait que l'analyse parle bien souvent autant de l'analyste, de sa société et de sa culture que du phénomène analysé. Nous devons travailler avec notre « déjà-là ». Il ne s'agit pas officiellement d'une recherche/action, mais la démarche s'en approche. L'analyse de l'activité a une triple visée : opératoire, théorique et de formation (Altet, 1996). Il est arrivé au cours de ces 3 années de recherche que des entretiens modifient certaines pratiques de l'équipe enseignante : l'usage fait d'une méthode échappe à la raison pour laquelle elle est « intentionnellement » construite (Marcel et Olry, 2002).

a) Entretiens d'autoconfrontation analytique

Nous avons procédé à 22 entretiens d'auto-confrontation analytiques dans 3 collèges différents. Pour cela, nous avons filmé 22 séances de cours d'une heure en moyenne. Entre septembre 2020 et décembre 2022 nous avons accompagné 4 équipes enseignantes dans leur travail auprès de 4 classes : trois classes de 3^{ème} et une classe de 5^{ème}. Les entretiens individuels d'auto-confrontation ont duré en moyenne 1h30. Ces entretiens ont été menés selon une orientation non-directive que nous précisons ci-après dans le chapitre 7. Le visionnage s'est effectué sur la totalité de la séance observée sans que le chercheur ait sélectionné d'extrait spécifique. Les commentaires se sont faits librement, sans questionnements, au fil du déroulement de la séance filmée, à la suite d'une consigne ouverte qui présentait le cadre de la recherche et le thème, le climat de classe. Nous relançons le commentaire si besoin, à partir des déclarations faites par la personne interrogée. S'il y avait questionnement, celui-ci avait pour but d'éclairer un point que l'enseignant avait choisi. Nous n'intervenons en somme que pour relancer l'analyse et encourager le professionnel à développer sa pensée. Nous écoutons sans interrompre.

b) Tableau de présentation générale du corpus

Voici un tableau de présentation générale de la constitution de notre corpus. Nous y détaillons la répartition des deux modes de collectes par années civiles, par établissements et par classes.

¹¹⁵ Institut Français de l'Éducation <http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation>

Tableau 8: Présentation des entretiens par année civile, par établissements et par groupes classe

	2020	2021	2022	2023
Collège A 13 entretiens	3 ^{ième} C 3 entretiens	3 ^{ième} C 4 entretiens		
		5 ^{ième} B 3 entretiens	5 ^{ième} B 3 entretiens	
Collège B 4 entretiens			3 ^{ième} B 4 entretiens	
Collège C 5 entretiens			3 ^{ième} 1 3 entretiens	3 ^{ième} 1 2 entretiens

6.2.2 Agir enseignant : de l'analyse du travail à l'analyse de l'activité

Nous cherchons à mieux comprendre le travail des enseignants en analysant leurs paroles sur leur travail. Pour cela, il nous faut préciser le champ de notre observation, en en délimitant les bords : nous étudions la notion d'agir enseignant étudiée par de nombreux chercheurs en science de l'éducation. À cet effet, nous présentons la conception du travail sur laquelle s'appuie notre démarche. Puis, nous faisons, dans ce chapitre, la distinction entre analyse du travail, analyse des pratiques et analyse de l'activité. Ceci nous permet de placer notre recherche dans une démarche d'analyse de l'activité.

a) Du travail vers l'activité

Nous considérons le travail en tant qu'activité humaine. Le terme d'activité place le travail dans le champ du réel. Nous entendons ici par « réel » ce qui n'est pas de l'ordre du prescrit social, de la tâche à accomplir (Clot et Faïta, 2000). Il s'agit du « *réel du travail compris comme ce qui est difficile à réaliser, à faire ou à dire, mais aussi comme épreuve où l'on peut donner sa pleine mesure, ou encore comme plaisir du possible* » (Clot, 2006, p 165). Nous rencontrons des obstacles en travaillant, mais ceux-ci nous offrent une possibilité de développement. Nous considérons le travail comme une activité propre à l'humain, précisément car il peut être un outil de libération et d'épanouissement. C'est la praxis dont parle Castoriadis, «... *ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme les agents essentiels du développement de leur autonomie, car les gens sont déjà partiellement autonomes* » (Castoriadis, 1975, p. 103). Ainsi, la

dimension personnelle, intime, tient une place centrale dans la conception du travail sur laquelle nous adossons notre recherche. Loin des prescriptions institutionnelles et des injonctions d'efficience, il est l'endroit où l'activité est envisageable comme une source d'épanouissement et de développement de la personne. Le monde moderne entretient un rapport paradoxal avec le travail qui, parce qu'il prend sa source dans les préoccupations fondamentales de l'humain, est irréductible aux différents modèles qui cherchent à l'organiser, c'est ce qu'exprime Yves Clot dans le paradoxe suivant : « *Dans le monde contemporain, et alors même qu'il devient la source préoccupante de maladies de plus en plus nombreuses, le travail est toujours plus vital pour la santé* » (Clot, 2006, p 166). Le travail nous épuise, mais il nous offre la possibilité de nous réaliser. Bien entendu, on observe souvent une assimilation du travail à l'emploi et au salariat, mais celui-ci ne s'y limite pas, « *la question du travail ne s'arrête pas à la porte du monde du travail* » (Lhuillier, 2013).

b) Regard pragmatique sur l'activité et l'action

La professionnalisation des métiers de l'enseignement s'inscrit dans une dialectique entre le savoir et l'action. Cette conception de l'action humaine, et donc du travail, n'oppose pas la pensée et l'action. Cette conception pragmatique (Dewey, 1925), qui s'appuie sur l'étude de la cognition humaine dans le champ de l'action, est « *un écho critique d'élucidation des conditions de la cognition individuelle et sociale* » (Morandi, 2004). Le « *pragma* » n'oppose pas les savoirs et les pratiques, il cherche à relier la pensée qui est action et la pensée en action. En interrogeant l'action, l'action de la pensée et les savoirs en action, au sein des pratiques enseignantes, nous considérons le travail comme un agir réflexif et le professeur comme un praticien réflexif (Schön, 1994).

Cette dimension intime ne peut cependant être séparée de l'imaginaire collectif (Castoriadis, *ibid.*). Le collectif de travail auto-organisé est l'espace où les travailleurs résolvent les questions qu'ils rencontrent ensemble sur le terrain. Le terme d'« action » peut être parfois employé pour évoquer les pratiques d'un collectif de travail qui échappent à l'organisation institutionnelle (Lhuillier, 2013) par opposition à l'activité d'un individu pris isolément. Notre démarche de chercheur ne s'appuie pas sur cette séparation. Nous considérons que l'on ne peut que difficilement opérer une séparation de l'individuel et du collectif lorsque l'on veut appréhender le travail humain.

c) Analyse du travail, de pratiques et de l'activité

Nous nous intéressons, dans le champ très large de l'analyse du travail, à la démarche de réflexion, effectuée par les praticiens, à propos de leurs propres activités de travail et/ou de leurs pratiques de terrain. Cette démarche offre généralement aux professionnels la possibilité de mieux comprendre leur activité grâce à un processus de prise de conscience. Ce processus peut être lié au dispositif de collecte des données en lui-même, ou à l'analyse qu'en font les chercheurs a posteriori. Ces pratiques recherchent le développement des capacités d'agir des professionnels, ainsi que la transformation positive des organisations socioprofessionnelles visées. Dans le champ de l'analyse du travail, elles sont souvent associées à une démarche de formation. Les pratiques formatives couramment regroupées sous l'expression « d'analyse de pratiques » et « d'analyse de l'activité » ont pour objectif de « *jeter des ponts entre l'espace et le temps de l'action productive, et ceux de la réflexion de et sur l'action* » (Jobert, 2002 p.254).

Ces termes ne regroupent pas des approches homogènes (Bulea-Bronckart, 2014). Leurs ancrages théoriques, la conceptualisation du travail, la conception du langage, explicitement ou implicitement mobilisée, sont pluriels. De plus, les ancrages disciplinaires et épistémologiques multiples dont ils relèvent ont donné naissance à un ensemble disparate de méthodes et de techniques d'analyse. Ce foisonnement de pratiques rend parfois leurs contours flous et leur catégorisation est parfois difficile. Nous cherchons donc ici à positionner précisément notre démarche.

L'expression « analyse de pratiques » désigne « *une méthode de formation ou de perfectionnement fondée sur l'analyse d'expérience professionnelle [...], présentées par leurs auteurs dans le cadre d'un groupe composé de personnes exerçant la même profession.* » (Lévy, 2013, p.312). Philippe Perrenoud (1996) précise que l'analyse de pratiques ne peut être une démarche de recherche ni une démarche d'analyse spontanée, mais plutôt « *un détour pour mieux maîtriser sa vie personnelle ou professionnelle* ». Notre travail ne s'inscrit donc pas dans cette démarche sur les plans institutionnel et technique, mais la visée formative de l'analyse, par le professionnel, de données issues de sa pratique, relève de la même démarche réflexive.

L'expression « analyse de l'activité » exprime « *une démarche initialement pensée et élaborée, [...], pour comprendre l'intelligence pratique déployée par les professionnels et pour aider les collectifs à mieux faire face aux contingences de leur travail* » (Mezzena, 2007, p. 131). Nous inscrivons notre travail de collecte de données dans cette démarche. Les

pratiques d'analyse de l'activité sont multiples : entretien d'explicitation (Vermersch), auto-confrontations simples et croisées (Clot & Faïta) et instruction au sosie (Clot & Soubiran, 1999 ; Scheller, 2000) en sont les principaux exemples.

d) Analyse de l'activité

Nous considérons donc que l'analyse du travail, des pratiques et de l'activité forment une entité plurielle, mais unitaire : notre démarche se situe au sein de l'analyse du travail, dans une démarche d'analyse de l'activité largement inspirée par les travaux d'Yves Clot.

La distinction entre le « quoi » et le « comment » du travail donne la direction à l'analyse de l'activité depuis les années 1980 en psychologie ergonomique de langue française. Cette distinction est reformulée sous la forme de tâche et d'activité par Leplat et Hoc¹¹⁶ (Yvon et Clot, 2004). L'activité est pour Clot un dialogue entre le sujet et la tâche. « *Elle s'inscrit dans l'histoire du sujet, du collectif et du métier et puise ses ressources - ou trouve ses obstacles - dans chacun des trois, en assumant les conflits inhérents à leurs rapports.* » (Yvon et Clot, Ibid. p. 14).

L'analyse de l'activité procure des connaissances sur le travail réel des professionnels à partir desquelles on peut réorienter l'activité. Nous considérons que ces connaissances influent aussi sur les relations sociales au travail. Dans notre recherche, nous l'avons vu précédemment, il s'agit d'appréhender les phénomènes qui influent sur les interactions entre les personnes, professeurs et élèves, en contexte pédagogique. L'observation du travail par l'enseignant, dans ce contexte, a donc le double objectif d'offrir des pistes d'amélioration de l'activité et d'améliorer les conditions de vie des différents protagonistes. Il s'agit d'alimenter une forme d'expertise tout en modifiant les représentations sur le travail enseignant. Il nous semble important de bien distinguer ces deux préoccupations. Celles-ci peuvent être liées lorsque l'amélioration des conditions de vie n'est pas considérée comme indépendante de l'agir professionnel. Mais elles ne relèvent pas forcément des mêmes visées, tant sur le plan de la formation que sur celui de la recherche : les travaux en didactique disciplinaire ne recherchent qu'indirectement le bien-être des enseignants et des élèves.

6.2.3 Agir enseignant : genre, style et créativité

¹¹⁶ Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983). Tâches et activités dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, v. 3 n. 1, p.49-63.

Nous l'avons exprimé dans le paragraphe 7.2., nous nous intéressons à la conception de l'activité du professionnel dans sa dimension individuelle, mais sans la séparer d'une conception collective. Il nous faut donc observer ces deux dimensions : la modélisation de l'activité professionnelle par le genre et le style que propose Yves Clos offre la possibilité de faire se rencontrer la dimension collective et la dimension intime du travail enseignant. C'est pourquoi celle-ci joue un rôle prépondérant dans nos choix méthodologiques : l'entretien d'auto-confrontation offre aux professionnels la possibilité d'explicitier leurs pratiques. Ce faisant, il offre au chercheur la possibilité spécifique de découvrir ce qui, dans les pratiques des professionnels, appartient au genre ou au style, c'est-à-dire à des pratiques considérées comme habituelles, de l'ordre de la routine collective et d'autres, propres à chaque professionnel. Après avoir défini les notions de genre et de style, nous montrerons comment le passage de l'un à l'autre relève d'une forme de créativité du professionnel. Nous verrons comment cette créativité, située dans le champ des interactions en contexte pédagogique, peut être assimilée à une forme de Mètis, terme issu de la mythologie grecque et qui se rapporte à la maîtrise par la ruse.

a) Genre et style professionnel

La « clinique de l'activité » (Clot, 2006) s'appuie sur l'écart entre le prescrit et le réel tout en l'augmentant d'une troisième dimension : son approche met en évidence le genre professionnel et le style professionnel comme modèle qui accroît les possibilités d'analyser l'activité. Le genre professionnel est construit à partir des travaux de Bakhtine. En sociolinguistique, il distingue les « parlars sociaux », genres premiers du discours, des « textes littéraires ou scientifiques », genres seconds. « *Le genre désigne un ensemble d'énoncés typiques d'un milieu social donné* » (Yvon, Veyrunes, 2013, p.141). Pour Clot (1999), les manières de faire typiques d'un groupe professionnel sont comparables aux genres de discours. On définit le « genre d'activité professionnelle » comme l'ensemble des manières de faire et de dire d'un milieu professionnel ; c'est la manière dont « *un collectif de travail a traduit les prescriptions pour les adapter aux conditions réelles de travail* » (Yvon, Veyrunes, Ibid., p.141). Le genre professionnel peut se résumer aux obligations professionnelles, une sorte de boîte à outil préconstruite que partagent les praticiens au-delà du travail prescrit, un savoir-faire commun à une profession. Il installe les conditions préalables à l'activité. Mise en acte et en mot, il est une forme de « pré travaillé social ». L'on peut donner des exemples dans le champ de l'agir enseignant : sur le plan transversal, « faire l'appel », « faire entrer ou sortir les élèves dans et de la classe » ; sur le plan disciplinaire, effectuer une « lecture théâtralisée »

en français, « apprendre une chanson à la classe » en éducation musicale. Ces différentes actions sont presque codifiées et se transmettent en formation initiale des enseignants et dans les classes entre tuteurs et stagiaires. Ces « conventions d'action pour agir » ont le caractère d'un « *prémédité social en mouvement qui ne relève pas de la prescription officielle, mais qui la traduit, la « rafraîchit » et, si nécessaire, la contourne* » (Clot et Faïta, 2000 p 13).

Construit à partir du genre, le style professionnel est, en quelque sorte, la manifestation de la liberté d'action du professionnel. Le style professionnel se développe selon deux dimensions qui fonctionnent en interaction. Il s'agit d'un remodelage du genre dans l'action, en situation. Yves Clot parle de la « double vie » du style, « *on a du métier et on est du métier* » (Clot et Faïta, *ibid.*, p 18). En s'éloignant et en se rapprochant continuellement du genre, le professionnel construit son style. Grâce à la maîtrise du genre, il effectue des ajustements permanents qui façonnent certaines actions en les personnalisant. Ces ajustements sont fonction, par exemple, des conditions de travail, de l'environnement physique, du climat de la classe, des tâches prévues. Et de l'autre, ces ajustements sont propres à chacun, car ils sont le fruit d'adaptations à partir d'une identité. Il semble difficile, au sein d'une approche par la complexité, de séparer ce qui pourrait être de l'ordre de la maîtrise technique professionnelle de ce qui appartient à la structure psychologique du travailleur. Il nous semble indispensable de tenir compte de la dimension psychologique dans la construction d'un agir professionnel propre à chacun. On ne peut réduire le travail enseignant à une somme de techniques à maîtriser sur le plan des contenus à enseigner, de la conduite de la classe, du tissage de liens avec le monde extérieur, des stratégies d'étayage, etc. On ne peut pas non plus réduire le style à « *un simple attribut psychologique du sujet* » (Clot et Faïta, *ibid.*). Il s'agit, pour comprendre la construction du style, de rechercher comment s'articulent le collectif et l'individuel et inversement. C'est cette articulation qui fait naître des savoirs d'action spécifiques. C'est dans ces « allers-retours » entre les préoccupations d'ordre psychique, ou tout au moins de l'ordre des représentations intimes, et les « outils pré-pensés » du métier dans la « stylisation » des genres professionnels, que nous cherchons des éléments de compréhension de l'activité professionnelle des enseignants. C'est pourquoi il nous faut trouver le moyen d'appréhender le réel du travail des enseignants afin de mettre à jour les phénomènes intimes qui l'engendrent. Nous avons pour cela choisi de mettre en œuvre des entretiens d'auto-confrontation simple analytique.

b) Genres et styles dans l'analyse du travail enseignant

L'activité enseignante semble se prêter plus difficilement que d'autres professions à l'utilisation de la dialectique du genre et du style professionnel pour son analyse (Yvon, & Veyrunes, Ibid.). Le genre, nous l'avons vu, n'a pas de forme figée, il est le contraire d'un état stable. L'absence d'une mémoire du métier qui fixerait les connaissances comme acquises rend difficile l'analyse d'un agir professionnel en termes de genre et de style. Cela est d'autant plus vrai si la culture collective est faible. Les modalités de formation au métier d'enseignant « *dans la logique universitaire d'enseignement juxtaposé* » (Meyrieu, 2018, p.280) ne portent pas les enseignants vers une prise en charge collective du métier. Cette prédominance de la dimension individuelle de l'enseignement est montrée par les sociologues du travail. Elle est aussi mise en évidence par les difficultés à organiser un co-enseignement malgré la mise en place d'une éducation à vocation inclusive (Tremblay, 2015, Kohout-Diaz, 2018). Dans le même temps, les organisations du travail actuelles renforcent l'isolement des professionnels et limitent par conséquent les échanges interpersonnels (Dussault, Deaudelin, & Thibodeau, S., 2003 ; Dupriez, 2003).

Pour ces raisons, le travail enseignant pose particulièrement la question d'une possible activité sans genre antécédent. On observe dans le recul des collectifs de travail (Roger, 2007¹¹⁷, cité par Yvon, Veyrunes, Ibid.) un paradoxe qui interroge les dispositifs d'analyse de l'activité en contexte pédagogique. En effet, l'importante autonomie pédagogique revendiquée et un isolement professionnel, qui est une norme, entrent difficilement en résonance avec la fonction psychologique de collectifs sur laquelle s'appuie la clinique de l'activité.

Nous considérons cependant que des recherches en science de l'éducation sur les gestes professionnels des enseignants (Bucheton et Soulé, 2009, Bucheton, 2014, Bucheton 2019, Jorro, 2016) offrent un réservoir commun que l'on peut considérer comme une forme de genre professionnel. Nous faisons ici se rencontrer le champ de l'analyse de l'activité des enseignants avec le champ de recherche spécifique sur l'agir enseignant. Les gestes professionnels permettent en effet aux enseignants de s'adapter aux conditions réelles de travail, au-delà des prescriptions institutionnelles que sont les référentiels de compétences des enseignants ou les programmes d'enseignements par exemple. Ces gestes professionnels ont été établis à partir de l'observation des professionnels dans les classes. Leur caractère non figé, inscrit dans un « multi-agenda enchâssé » (Bucheton et Soulé, 2009) résiste, nous

¹¹⁷ Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*. Toulouse : Érès.

semble-t-il, aux remarques sur les « glissements interprétatifs discutables » dont parlent Yvon et Veyrunes (Ibid.) : il ne s'agit pas ici de confondre le genre en analyse du travail et la classification par genres et espèces auquel on l'amalgame parfois. On tendrait dans cette perspective à identifier des genres composés de sous-genres d'activité professionnelle : « genre second degré », « genre professeur de physique ». Ce n'est évidemment pas le cas dans les travaux de Dominique Bucheton et l'équipe du LIRDEF¹¹⁸ qui observe « *cinq préoccupations qui se retrouvent de la maternelle à l'université [qui] sont cinq invariants de l'activité et constituent le substrat des gestes professionnels* ». (Bucheton, Soulé, Ibid., p.33) Le terme métaphorique de « geste » exprime l'idée qu'il est adressé et inscrit dans des codes. Il s'agit « *d'un geste de communication qui s'inscrit dans une culture partagée* » (Bucheton, 2019, p.79).

Le chercheur peut donc s'appuyer sur une modélisation lui permettant de repérer les activités relevant du genre professionnel de l'enseignant. Qu'en est-il du professionnel qui s'observe au travail ? Les liens entre la recherche et les terrains sont encore fragiles (Rey, 2014) et il semble que beaucoup de praticiens ignorent les travaux de recherche en science de l'éducation. On pourrait donc constater aisément que le genre professionnel des professeurs est connu de certains chercheurs et ignoré des praticiens. Il nous semble que cela n'a finalement que peu d'influence sur la construction de l'activité professionnelle en contexte pédagogique sous la forme d'un dialogue permanent entre le genre et style. Le savoir pragmatique construit par les pratiques quotidiennes de terrain, même s'il n'est pas toujours conscientisé deviendrait un « genre intérieur » (Clot & Soubiran, 1999¹¹⁹, cité par Yvon et Veyrunes (Ibid.)) à partir duquel pourrait se faire la stylisation.

Ce genre intérieur, ensemble des expériences antérieures du praticien, est le terrain à partir duquel l'enseignant construit son style. En nous éloignant du « *professionnel* », nous nous rapprochons encore de la « *personne exerçant une activité professionnelle* ». Pour cela, nous souhaitons explorer la question d'une forme de créativité que nous semble impliquer la notion de style et qui serait finalement pour nous un moyen d'accéder à une meilleure compréhension de l'activité enseignante située.

c) Du style professionnel à la créativité

¹¹⁸ Le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation, Université de Montpellier - Faculté d'Éducation 2 <https://lirdef.edu.umontpellier.fr/>

¹¹⁹ Clot, Y. et Soubiran, M. (1999). « Prendre la classe » : une question de style ? *Société française*, 62-63, 78-88

Il nous faut parler en préambule de la question des « routines professionnelles » qui est une notion fréquemment évoquée dans les recherches sur la professionnalisation des enseignants (Lacourse, 2008 ; Gaudreau, 2017 ; Martineau & Gauthier, 1999 ; Pidoux et al., 2023). Les rituels, les habitudes professionnelles qu'installent les enseignants débutants et à fortiori les enseignants chevronnés n'entrent pas réellement dans cette question du genre et du style professionnel. Car un rituel, une habitude installée par l'enseignant, peut appartenir au style ou au genre : la routine peut être installée par l'enseignant par reproduction de gestes observés chez un tuteur en début de carrière et faire partie d'un répertoire commun (genre) ou être le fruit d'une invention individuelle de l'enseignant (style). Cette notion de routine n'entre donc pas dans la question de la distinction entre genre et style professionnel. Elle ne s'oppose pas non plus à la créativité des professionnels.

Cette précision effectuée, nous revenons au style et à la question d'une possible création en situation pédagogique. Pour chaque professionnel, le style ne consiste pas seulement à s'affranchir du genre social en le développant. Le style peut être le résultat d'ajustements permanents, au sein du genre, à partir de l'identité subjective, de l'histoire personnelle du professionnel en action. Il est donc nécessaire de maîtriser le genre afin de pouvoir s'en éloigner. Entre « *stylisation des genres et variation de soi [...] l'existence d'un style dans l'action signe les développements respectifs en cours de l'homme pensant et de l'être vivant, autrement dit de la conscience et de l'expérience.* » (Clot et Faïta, *ibid.* p 18). Bien que la question de la créativité ne soit pas directement abordée dans les travaux d'Yves Clos sur genres et styles professionnels, la notion nous semble sous-jacente tant elle est évoquée régulièrement à propos du style dans les articles sur lesquels nous nous appuyons dans ce chapitre : « *créativité dialogique* », « *la créativité, la santé et l'efficacité du travail auraient alors des ressorts communs* », « *le regard du pair est susceptible de permettre la relance du mouvement dialogique dans le sens de la créativité* » (Clot et Faïta, *ibid.* pp., 25, 35, 39). Certains travaux de Thereau (2010) portent d'ailleurs sur le travail de composition musicale et s'intéressent donc directement aux processus de création musicale.

Selon le CNRTL, la créativité est la « *capacité, [le]pouvoir qu'a un individu de créer, c'est-à-dire d'imaginer et de réaliser quelque chose de nouveau* ». Lubart et al. (2015) ajoutent que la réalisation doit être « *adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* ». Nous considérons que la créativité n'est pas une exclusivité des arts et des arts appliqués, des artistes donc, mais que ces principes peuvent s'appliquer au champ professionnel d'une manière plus générale. En reprenant la conception de Winnicott, ce qui différencie la

créativité de l'artiste de celle de « l'humain ordinaire » c'est le talent. « *Finalement pour Winnicott l'artiste n'a rien d'exceptionnel, si ce n'est son talent. La création artistique n'est donc pas auréolée et singularisée, comme ce pouvait être le cas dans la théorie freudienne par la sublimation, elle n'est qu'une façon d'exprimer la créativité* » (Aubourg, 2003, p.29). Gaston Bachelard, dans son « *oscillation entre le champ de la vérité scientifique, de la vérité objective et celui de l'enrichissement onirique et poétique* » (Wunenburger, 2020¹²⁰) nous montre combien l'imagination et la création sont centrales si l'on cherche à mieux comprendre l'activité humaine. L'imagination est à l'interface entre le monde extérieur et le monde intérieur, entre le genre et le style en quelque sorte. Elle est le moteur de la création, elle est une activité psychique de transformation.

On connaît, bien entendu, l'acception commerciale, dans le champ de la communication entrepreneuriale, qui attribue une fonction intéressée financièrement à la création et aux « créatifs ». L'on peut, sans entrer dans ces mécanismes qui associent promotion et création, considérer que toute production qui se distingue de ce que le sujet ou d'autres personnes ont déjà réalisé est créative. De même, dans le champ économique, on opère parfois une distinction entre création, qui serait de l'ordre de l'imagination, et innovation, qui serait de l'ordre de la réalisation. Cette distinction ne nous semble pas pertinente dans le cadre de notre recherche puisque nous nous appuyons sur l'activité réalisée et nous intéressons à la compréhension de ce qui la motive. Il s'agit bien ici de « *l'innovation ordinaire* » (Alter, 2000) dans le champ de la sociologie du travail, au carrefour entre la destruction de règles sociales établies et la création de nouveaux modes de relations. C'est une création du sujet par et pour lui-même qui est adressée aux autres protagonistes dans le contexte pédagogique qui nous intéresse. C'est-à-dire une forme de création qui serait au service de la relation dans le champ professionnel enseignant. Cette créativité peut avoir une portée innovante dépassant le cadre de la classe et qui la place dans un processus social plus large, mais ce n'est pas, de notre point de vue, une condition indispensable. Nous nous intéressons au processus qui est propre au sujet. On voit ici que l'innovation dans l'acte de création est relative.

La création peut être le résultat d'une recherche documentée et mûrement construite, ou le résultat d'une adaptation progressive plus ou moins longue aux contraintes de l'environnement. La création peut ainsi paraître spontanée alors qu'elle est le résultat d'une

¹²⁰ Jean-Jacques Wunenburger, *Gaston Bachelard et l'imaginaire*, Les rencontres philosophiques de Monaco, conférence en ligne. <https://www.youtube.com/watch?v=xFwCNgDbqnU>

longue maturation pragmatique. Le novice peut être innovant précisément parce qu'il débute et qu'il peut appliquer un regard neuf à une situation qui se répètera par la suite. Nous considérons que cette créativité sera toujours le résultat d'un travail préparatoire d'acculturation. Ainsi, en musique ou en danse contemporaine, trouve-t-on une distinction, qui nous semble éclairante, entre activité d'exploration et activité d'improvisation. Le travail individuel d'exploration est un travail préparatoire à l'improvisation. Il la nourrit. Un chorégraphe peut mener un travail préparatoire avec ses danseurs pour les amener vers une visée spécifique lors de temps d'improvisation. Un musicien de jazz peut explorer des improvisations déjà enregistrées sur un thème afin d'en imprégner sa propre improvisation. Il peut aussi effectuer un travail harmonique préparatoire en travaillant des gammes spécifiques. On retrouve dans ces travaux préparatoires à l'activité d'improvisation, l'indispensable va-et-vient entre genre et style et la nécessaire maîtrise du genre qui précède la création stylistique.

Nous collectons la parole des professionnels sur leurs actions en contexte. Nous considérons certaines de ces actions comme provenant d'une activité créative. Dans le champ de la psychologie cognitive, la conception de la créativité est partagée entre la cognition, la conation, l'émotion et l'environnement (Lubart, 1999a). Cette conception nous invite à rechercher ce qu'il y a de personnel, de l'ordre de l'intime, dans l'activité. Si, dans le paradigme cognitiviste, la création est intimement liée à la motivation (Lubart et al., 2015) et particulièrement liée à la motivation intrinsèque (Deci E. & Ryan R., 1985), nous pensons qu'elle est aussi intimement liée à l'émotion.

Pour la psychanalyse freudienne (Freud, 1908), la créativité résulte d'une tension entre le conscient et l'inconscient. Elle suggère que l'art est un médium culturellement acceptable qui permet l'expression des désirs inconscients de l'artiste. En ne tenant pas compte du concept de sublimation de la théorie freudienne qui « auréole et singularise l'artiste » (Aubourg, Ibid.), on peut généraliser cette conception. Nous retrouvons ainsi la conception de Winnicott, pour qui « vivre créativement » (1988), c'est être vivant et être soi-même. La pulsion de vie de Freud est le point de départ de la créativité chez Winnicott (Lubart, 2015 citant Abram, 2003¹²¹). Chez Lacan, la créativité est de l'ordre du désir, notre inconscient est la source de notre créativité (Boulau, 2020). En ce sens, l'expression de la créativité nous semble un moyen d'accéder à une compréhension « augmentée » de l'agir enseignant. Nous nous intéressons aux informations que nous donnent les enseignants sur ce qu'ils considèrent

¹²¹ Abram, J. (2001) *Le langage de Winnicott*, Paris, Éditions Popesco,

comme leurs créations. Ainsi, le regard du sujet, du point de vue de la cognition ou de la métacognition, des motivations, et des émotions au sein de « l'environnement classe », devient un outil de compréhension de son activité.

d) Le biais du « prof. »

Cette créativité dans le champ professionnel, qui ne serait pas forcément innovation socialement reconnue mais plutôt construction personnelle dans l'action, nous semble faire appel à la « Mètis des Grecs anciens ». Voici comment la décrivent Marcel Detienne et Jean Pierre Vernant (1974, p.10) : *« un ensemble complexe, mais très cohérent, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise ; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux »*. Mètis est la première épouse de Zeus, l'une des nombreuses filles du dieu océan, plus savante que tous les dieux et que tous les mortels réunis. Elle est la pensée agile, technicienne. Elle sait repérer des issues, même lorsque tout paraît bloqué, elle invente et trouve. Elle ne se laisse pas impressionner par les apparences, elle fait le tour des choses et trouve un passage et sait anticiper le temps. L'homme qui la connaît le mieux est Ulysse. Cette Mètis ajoute à la notion de création celle d'une réaction face à une forme d'adversité. La figure du navigateur face aux éléments, et celle du chasseur aux aguets, conviennent, nous semble-t-il, à l'évocation des métiers qui se préoccupent d'animation groupale. A fortiori, à celle de l'activité des enseignants qui font face aux réactions souvent imprévisibles, parfois récalcitrantes, voire hostiles, du groupe dans la classe. Elle n'est pas improvisation puisqu'elle recherche l'aboutissement par « un biais imprévu » d'un « *projet que l'on a médité* » (Detienne et Vernant Ibid. p.57). « *Il lui faut sans cesse s'adapter à la succession des événements, se plier à l'imprévu des circonstances pour mieux réaliser le projet qu'elle a conçu* ». (Ibid., p.28).

Les manifestations de cette Mètis prennent une place importante dans notre recherche. Nous nous intéressons aux conditions d'une création pragmatique située. Celle-ci peut être le résultat d'une répétition d'actions sur un temps long. Elle peut aboutir au « biais du gars », la « raison expérientielle », dont parle Noël Denoyel (1998). Celle-ci place un savoir-faire spécifique entre spontanéité et habitude. À propos de la transmission en contexte de formation en alternance, il met en évidence une culture singulière qui est à la fois héritée et créée. Son

explicitation par son auteur, l'enseignant, grâce aux entretiens d'auto-confrontation que nous avons menés, donne des informations sur le métier et les savoirs d'actions, mais aussi sur le lien entre la nature de l'interaction et la personne qui la met en œuvre. C'est la place de cette singularité portée par chaque professionnel que nous cherchons à explorer.

6.3 Présentation des entretiens: fondements théoriques et mise en œuvre

Après avoir explicité les fondements théoriques et les principes sur lesquels repose notre méthodologie dans le paragraphe précédent, nous détaillons à présent le dispositif d'entretien que nous avons utilisé : « l'entretien d'autoconfrontation analytique non directif.

6.3.1 Entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles « de second niveau » ou « analytiques »

Nous présentons en détail dans ce paragraphe les principes de l'entretien d'auto-confrontation. Nous précisons notamment sur quels fondements épistémiques s'appuie la technique de collecte de données que nous avons choisie. À partir de ces principes, nous avons développé une méthodologie spécifique centrée sur les données langagières de l'entretien considérées pour elles-mêmes. Elles sont en effet envisagées indépendamment d'un lien présumé entre celles-ci et les images recueillies dans les vidéos.

Benjamin Bloom, dans le domaine de l'éducation, au début des années 50, nomme la méthodologie à l'origine de l'auto-confrontation « rappel stimulé » (*stimulated recall*). Puis, Nielsen¹²² forge l'expression d'auto-confrontation (self-confrontation) dans les années 60 (Guérin et al., 2004).

L'entretien d'auto-confrontation a été inspiré au départ par l'auto-confrontation proposée par M. Von Cranach en éthologie cognitive (Von Cranach, Kalbermatten, Indermuhle, & Gugler, 1982¹²³), mais ses prémices dataient de 1977, à l'occasion d'une première recherche sur les activités infirmières dans des unités de soins d'orthopédie dans laquelle certains infirmiers et infirmières avaient participé à l'expansion et à l'analyse des feuilles de relevé des comportements (y compris verbales) remplies par les chercheurs (Theureau, 1979). C'est une méthode d'analyse de l'activité humaine développée par le

¹²² Nielsen G. (1962). – Studies in self confrontation. Viewing a sound motion pictures of self and another person in a stressful dyadic interaction. Copenhague : Munksgaard.

¹²³ Von Cranach M., Kalbermatten U., Indermuhle K., Gugler B. (1982) Goal-directed action. London: Academic Press. Cité par Flandin, 2017.

courant de la cognition située. Cette méthode a été introduite en 1983, à l'occasion d'une recherche sur la saisie-liquidation informatisée de dossiers maladie (Pinsky & Theureau, 1987¹²⁴) et perfectionnée immédiatement à travers une recherche sur la conduite de systèmes automatisés de production séquentielle dans l'industrie (Pinsky & Theureau, 1985¹²⁵). Avant de devenir une méthode d'analyse psychologique, l'auto-confrontation a d'abord été une méthode de psychothérapie (Flandin, 2017). C'est la centration progressive, en science de l'éducation, sur l'activité plus que sur les savoirs, qui a permis un rapprochement avec les recherches en ergonomie francophone. Notre recherche s'inscrit dans ce courant initié à l'occasion de recherches collaboratives par Daniel Faïta, Luc Ria ou Marc Durand¹²⁶.

La méthode de l'auto-confrontation dont nous nous inspirons dans cette étude provient des travaux d'analyse ergonomique du travail mis en œuvre dans les années 1990-2000 (Theureau et Jeffroy, 1994 ; Clot, 1999). Il s'agit de confronter le sujet à un enregistrement sonore et/ou visuel de son activité. Von Cranach, dans la décennie quatre-vingt développe le dispositif pour en obtenir une signification sociale : il confronte une personne à son comportement (en laboratoire), mais montre également celui-ci à d'autres personnes. Deux méthodes résultent de ces différents travaux : l'auto-confrontation simple, une personne est confrontée à son activité, et l'auto-confrontation croisée, des personnes du même niveau d'expertise sont confrontées à une ou plusieurs activités. Nos travaux de recherches se centrent sur la méthodologie de l'auto-confrontation simple.

a) Auto-confrontation simple de second niveau ou analytique

La méthode d'auto-confrontation simple analytique est issue d'un programme de recherche empirique dit « cours d'action » présenté, entre autres, dans Theureau (2004, 2006, 2009). Elle est utilisée couramment dans un grand nombre de champs de recherche : travail, usage de produits, conception, sport, éducation, musicologie.

Cette méthodologie est appelée à se développer « librement » en étant adaptée selon les champs de recherche qui l'utilisent (Theureau, 2010) dans le cadre des programmes qui

¹²⁴ Pinsky L., & Theureau J. (1987a). Description of visual "action" in natural situations. In O'Regan, J. K., Levy-Schoen, A. (éds.). *Eye movements : From physiology to cognition, Selected/edited proceedings of the 3rd european conference on eye movements*. Dourdan (France), Sept. Amsterdam : Elsevier. Cité par Thereau, 2010

¹²⁵ Pinsky, L., & Theureau, J. (1985). *Signification et action dans la conduite de systèmes automatisés de production séquentielle*. Collection d'Ergonomie et de Neurophysiologie du Travail, n° 83. Paris : CNAM. Cité par Thereau, 2010

¹²⁶ Par exemple Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001 ; Leblanc, Saury, Sève, Durand, & Theureau, 2001 ; Ria, Sève, Theureau, Saury, & Durand, 2003 ; Amigues, Faïta, & Saujat, 2004.

confrontent les sujets à leurs propres activités. C'est ce que nous avons fait dans cette recherche. Cependant, ses fondements ontologiques et épistémologiques ne nous semblent pas pouvoir varier. L'auto-confrontation repose au départ sur la conjonction entre deux hypothèses, l'hypothèse de l'enaction (Varela, 1989) et l'hypothèse de la conscience préreflexive (Sartre, 1943). Ces deux hypothèses sont adaptées et enrichies pour la compréhension des fondements de la méthodologie du cours d'action et parce qu'elles sont assemblées. L'enaction peut être définie comme le lien inextricable qui se joue entre le « situant », l'être, et le « situé », l'environnement. Ce lien s'effectue au travers de l'émergence d'une relation concomitante. Il y a ce que Theureau (2004) appelle un couplage entre l'activité et la situation, une codétermination. Cette interaction est asymétrique au sens où le sujet sélectionne ce qui dans l'environnement est susceptible de perturber son action. Il est, de plus, capable d'anticiper sur cette perturbation qui modifie ses actes. L'activité humaine est donc doublement complexe sur le plan temporel puisqu'elle est synchronique et diachronique (Theureau, *ibid.*). Le caractère asymétrique entre le sujet et son environnement et la complexité d'une temporalité multiple rendent a priori impossible la compréhension de l'action à partir de sa seule observation.

Il faut donc faire appel au concept de conscience préreflexive afin d'espérer accéder à cette compréhension. La préreflexivité (Sartre, *ibid.*) est entendue comme la capacité qu'a le psychisme humain de « revenir sur lui-même », de se saisir lui-même et de saisir la réalité dans laquelle il est immergé. C'est grâce aux « *données produites par cette expression de la conscience préreflexive* » que l'on accède à « *l'activité d'un acteur de l'intérieur, c'est-à-dire en respectant l'asymétrie des interactions avec l'environnement qui la constituent, pour autant qu'elle donne lieu à une conscience préreflexive* » (Theureau, *ibid.* p. 292). Ou, pour le dire autrement, on peut considérer que la conscience préreflexive offre une description de l'organisation temporelle complexe et donne accès aux interactions asymétriques entre le sujet et son environnement.

Le programme « cours d'action » mis en œuvre et explicité par Theureau (*ibid.*) a expérimenté diverses méthodes qui découlent de ce « couplage » entre l'enaction et la conscience préreflexive : verbalisation simultanée à l'action, auto-confrontation grâce à l'observation de l'enregistrement des comportements, verbalisation sur l'activité grâce à des traces matérielles de l'activité, et verbalisation grâce à une forme de mémoire corporelle. Chacune d'elles répond à des préoccupations liées aux caractéristiques de l'activité, de la

situation, de la recherche et de ses circonstances. Le tableau suivant (figure X) illustre ces différentes préoccupations.

Tableau 9 : Différentes méthodes de recherche du programme cours d'action

	Méthode qui documente	Conditions sur le terrain	Matériaux recherchés
Verbalisation simultanée, décalée et interruptive ; Verbalisation « naturelle »	La conscience préreflexive immédiate	Permettant la conduite de l'activité tout en la commentant (la conduite d'une automobile par exemple)	Commentaires immédiats sur l'activité en train de se dérouler
Auto- confrontation	La conscience préreflexive différée	L'activité ne permet pas la verbalisation simultanée	Traces de l'activité verbalisées grâce à la remise en situation de l'acteur par l'observation
Entretien de remise en situation par les traces matérielles de l'activité	La conscience préreflexive différée	L'activité ne permet pas la verbalisation simultanée	Traces de l'activité verbalisées grâce aux traces laissées dans des réalisations successives (œuvres d'art par exemple)
Entretien de remise en situation par les traces laissées par l'activité dans le corps	La conscience préreflexive différée	L'activité ne permet pas la verbalisation simultanée	Traces de l'activité laissées dans le corps de l'acteur

On observe dans ce tableau que, mis à part la première méthode, et dans le but de perturber le moins possible le déroulement de l'activité, la verbalisation de la conscience préreflexive se fait en décalage temporel par rapport à celle-ci. Les informations que nous recherchons sont construites lors des situations filmées et reconstruites grâce à l'observation des films par leurs « acteurs ». Cette situation d'entretien offre l'opportunité de situer l'action du professionnel. L'analyse du travail utilise des traces sensibles de l'activité (vidéo) afin de sortir des représentations ou des discours convenus (Ria, Leblanc, 2011) et de tenter d'accéder aux représentations des professionnels. « *En cherchant à comprendre comment l'enseignant*

fait son métier dans le détail de ses gestes et comment la situation se co-construit avec les élèves, on fait apparaître les éléments invisibles de l'action pour le professionnel et on analyse ainsi à grain fin le travail » (Jorro, Dangouloff, 2018).

L'« entretien d'auto-confrontation analytique », ou de second niveau, se situe, à l'origine, et tel qu'il a été décrit par Theureau, dans la continuité de l'entretien d'auto-confrontation simple. C'est-à-dire qu'il répond à une forme de promesse du chercheur à son interlocuteur : dans l'entretien de niveau 1, l'acteur est mis, grâce à la vidéo, en situation de réfléchir sur son activité et il lui est demandé spécifiquement de ne pas faire usage de cette possibilité, mais de se contenter d'exprimer sa conscience préreflexive au moment de la réalisation de son activité. Cette situation doit être, pour le professionnel qui se regarde au travail, extrêmement inconfortable et doit générer une forte frustration : Theureau parle de « jeu pervers » entre l'intervieweur et l'interviewé. L'entretien de niveau 2, « *grâce à l'auto-confrontation analytique et d'autres méthodes de participation des acteurs à l'analyse, permet au chercheur de se situer avec cet acteur ailleurs que dans ce jeu pervers de l'auto-confrontation proprement dite* » (Theureau, *ibid.*, p. 301). Il s'agit donc, tout en conservant les acquis méthodologiques de l'auto-confrontation de niveau 1, d'offrir au professionnel la possibilité de participer à l'analyse de son activité aux côtés du chercheur. Nous considérons que les commentaires analytiques du sujet deviennent à leur tour un matériau susceptible d'être analysé dans le cadre de la recherche.

b) Une démarche d'auto-confrontation spécifique

L'une des caractéristiques de l'entretien d'auto-confrontation simple réside dans la présence d'un double corpus. D'une part, la vidéo, enregistrement de l'activité, de l'autre, la retranscription de l'entretien, le commentaire réflexif que fait le professionnel de son activité. L'on peut alors, au sein d'une démarche mixte « quantitative/qualitative », ou d'une démarche qualitative simple, procéder à une double analyse et à la confrontation des deux corpus. Le chercheur en comparant les commentaires à l'enregistrement vidéo peut chercher à illustrer les commentaires en s'appuyant sur les images. Il peut aussi chercher à vérifier la concordance, ou la discordance, entre les dires et les faits grâce à une méthodologie d'analyse spécifique.

C'est une de ces méthodologies de recherche qui est présentée sur le site Néopassaction¹²⁷ de l'ENS de Lyon. Ce projet, qui est de notre point de vue exemplaire, est développé en partenariat avec la Chaire UNESCO IFÉ-ENS de Lyon "Former les enseignants au XXIe siècle" (Ria et Leblanc, 2011). Il s'agit d'une plateforme en ligne offrant des ressources réalisées à partir de travaux de recherche fondés sur l'observation du travail des enseignants. On y découvre une série de vidéos de professeurs néo-titulaires qui ont participé au projet de recherche. Ces vidéos sont classées par thèmes, comme « l'entrée en classe et la mise au travail », ou « aider les élèves ». Ces thèmes sont centrés sur la découverte du métier d'enseignant. On y découvre 3 types de montages vidéo principaux : des extraits de la vidéo du cours, des extraits de l'auto-confrontation et des extraits de l'analyse qu'en font des chercheurs. On y trouve en complément deux types de vidéos annexes : des extraits de conférences faites sur le thème par des chercheurs, mais non centrées sur le « cas » traité dans le module et d'autres extraits de commentaires effectués par d'autres professeurs néo-titulaires.

On assiste donc, grâce aux vidéos et à des textes introductifs ou qui les commentent, à une forme de scénarisation de la recherche. Les vidéos qui mettent en scène les analyses montrent toujours le commentateur devant un écran en y associant un deuxième écran qui nous permet de voir les images commentées. Ce dispositif, qui veut clarifier pour le spectateur les propos de l'analyste, place aussi les images de la scène initiale comme symboliquement garantes d'une forme de réalité objective. Cette réalité objective est le point de départ du travail de collecte des données et de leur analyse.

Nous avons utilisé, en formation initiale et continue des enseignants, dans le cadre des formations menées par l'INSPÉ¹²⁸ AQUITAINE et la DAFPEN¹²⁹ de Bordeaux, quelques-unes des vidéos proposées sur le site. C'est à cette occasion que nous avons constaté que, parmi toutes les vidéos proposées, les vidéos de l'auto-confrontation elle-même offraient, indépendamment des autres, une mine d'informations. Certaines de ces informations sont relevées et traitées dans le cadre des recherches menées par Luc Ria et l'équipe de l'IFÉ. Celles-ci sont en majorité centrées sur la recherche de formes de maîtrise technique de savoir-faire et de savoir-être au service de la formation. L'objectif du dispositif est l'aide aux transformations de l'activité enseignante des débutants. Dans le même temps, les vidéos des

¹²⁷ <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

¹²⁸ Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation Académie de Bordeaux/ Université de Bordeaux

¹²⁹ Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale

auto-confrontations offrent un grand nombre d'informations sur les personnes – enseignants et enseignantes – qui s'observent au travail. C'est ce deuxième type de données que nous cherchons à récolter et à analyser et nous n'avons pour cela pas nécessairement besoin de confronter le discours de l'enseignant à la vidéo de son activité.

Notre démarche s'inscrit complètement dans la préoccupation de cette recherche au sein de l'IFÉ. Notamment dans le constat que certains « *concepteurs de la formation enseignante développent une ingénierie structurée principalement à partir des savoirs disciplinaires, didactiques et des théories de l'apprentissage en délaissant l'activité enseignante ordinaire in situ* » (Ria et Leblanc, Ibid. p. 153). Elle se positionne cependant différemment sur le plan méthodologique et sur le plan épistémologique, car nos objectifs sont différents.

Ria et Leblanc (Ibid.) explicitent leur démarche en montrant que les « *traces vidéo de l'activité* » sont enrichies, au sein d'une « *scénarisation médiatique* », par différentes formes d'auto-confrontation. Bien que l'expression « traces vidéo » montre la distance que prennent les chercheurs avec l'outil vidéo, on comprend que celle-ci est au centre du dispositif. Le dispositif de recherche et sa médiatisation au service de la formation des enseignants placent la captation vidéo initiale au centre. Dans sa périphérie immédiate, on trouve le regard du chercheur sur l'activité du professeur débutant.

Nous nous concentrons exclusivement sur les données langagières recueillies lors de l'entretien. La vidéo est considérée comme un support, un outil permettant la restitution de l'activité et favorisant la réflexivité. Nous centrons notre étude sur la pensée du sujet sur son action. Nous considérons qu'il n'y a pas « d'activité réelle », en tant que supposée existante, indépendamment de la perception de ceux qui la vivent. Ou tout au moins nous considérons que « l'activité réelle » n'a de sens que si elle est éclairée par le regard que portent les acteurs sur leurs actions. Il peut sembler paradoxal de vouloir, dans un premier temps, partir d'une observation de terrain pour, ensuite, s'écarter de cette observation en affirmant qu'il n'y a pas de réalité objective. Cependant, l'objet vidéo est déjà une image subjective de la réalité, « *une invention de la réalité* », pour reprendre l'expression de Paul Watzlawick (1988). Nous ne pouvons donc nous appuyer que sur l'effort de compréhension du sujet sur son action, sur sa « *construction interprétative* » (Von Glaserfeld, 1988) et sur ce qu'elle nous apprend sur son rapport au monde. On voit ici que nous ne cherchons pas à améliorer, à transformer l'activité

des enseignants ; nous cherchons plutôt à mieux appréhender ce qui, dans les représentations, conscientes et/ou inconscientes de l'enseignant sur ses actions, les motive.

c) Captations vidéo

Nous explicitons ici les conditions d'observation et d'enregistrement durant l'activité étudiée. Nous avons filmé des professeurs travaillant dans leurs classes avec leurs élèves pendant une ou plusieurs séances. Puis, nous avons visionné ces séances avec les professeurs en enregistrant leurs commentaires. Nous donnions une consigne générale au début de l'entretien sur le thème de notre recherche. Celle-ci étant centrée sur l'activité de l'enseignant, nous cherchions à la placer dans le contexte d'une séance en classe. Nous souhaitions capter le maximum des interactions qui la constituent. Pour cela, nous avons choisi de placer une caméra fixe au fond de la classe, en surplomb. Celle-ci devait nous permettre « d'embrasser » la totalité de la salle de classe pour éviter les mouvements de caméra qui risquaient de nous faire manquer des événements périphériques. Elle devait, dans le même temps, enregistrer de manière audible les différentes interventions orales du professeur et des élèves et ce, malgré la présence des masques liés à l'épidémie de COVID 19 en 2019, 2020 et 2021. Après quelques recherches, nous nous sommes équipés de l'outil adapté, une « caméra-micro » dédiée à la prise de vue du spectacle vivant : grand-angle et micro d'ambiance performant. Cette méthode nous a permis de répondre au souhait de certains enseignants que nous quittions la salle pendant la séance : dans ce cas, nous avons la possibilité de lancer l'enregistrement puis, de quitter la classe.

d) Conditions d'organisation des entretiens d'auto-confrontation

Nous présentons dans ce paragraphe les modalités de mise en place de notre projet de collecte de données. Selon Theureau et Jeffroy (1994), la réalisation des auto-confrontations nécessite de rassembler 3 conditions favorables : des conditions langagières et culturelles de consensus, des conditions de confiance mutuelle entre acteur et chercheur et des conditions matérielles d'interrogation. Notre objectif étant d'offrir les meilleures conditions possibles pour la restitution mémorielle des sujets observés, nous avons cherché à réunir ces conditions.

Les conditions langagières et culturelles qui assurent le consensus entre l'acteur et le chercheur sont le partage, à un certain degré, d'une même langue et d'une même culture, ou une familiarisation préalable de la part des chercheurs. Dans notre cas, ces conditions

favorables étaient grandement facilitées par notre appartenance à la même profession dans le même type d'établissement que les professeurs participant à l'étude.

L'instauration entre le chercheur et les participants d'une relation de confiance mutuelle a été instaurée grâce à un cadre contractuel (Guerin, 2004). Celui-ci, encadrant la collaboration entre les professeurs, les élèves et le chercheur, était constitué de 5 points :

- 1) une information complète des élèves sur les objectifs de l'étude et les conditions de leur participation ;
- 2) la possibilité permanente de refuser la présence des observateurs en cours ou de leurs outils d'enregistrement, une participation libre aux séquences d'auto-confrontation ;
- 3) l'accès libre et permanent à toutes les données les concernant ;
- 4) la protection de l'anonymat des participants et la confidentialité des données ;
- 5) une restriction stricte de la circulation des données.

Dans le même temps, nous souhaitons veiller à déranger le moins possible le déroulement du cours et ses participants, ceci, nous semble-t-il, contribuant grandement à l'établissement d'un climat de confiance avec les professeurs, mais aussi avec les élèves. Tous les enseignants qui ont participé à cette recherche l'ont fait sur la base du volontariat, ce qui, là encore, nous a permis de créer un climat propice.

Nous avons utilisé 3 procédés afin d'obtenir des volontaires :

- En allant rencontrer les professionnels dans les salles des professeurs et en présentant individuellement notre projet. C'est par cette démarche que nous avons rassemblé le plus de volontaires. Il nous a fallu ensuite choisir en concertation avec les professeurs concernés la classe que nous allions suivre tout au long de l'année scolaire.
- En réunissant une équipe pédagogique spécifique pour une proposition ciblée. Cette méthode était, nous semble-t-il, la méthode idéale pour obtenir une adhésion collective. Réunir, hors des réunions instituées que sont les conseils de classe, une équipe pédagogique de classe est une tâche extrêmement complexe. D'autant plus quand le projet venait d'une personne extérieure à l'établissement. Nous avons cependant réussi à rassembler l'équipe pédagogique des classes de SEGPA d'un établissement grâce à un professeur que nous connaissons et qui a accepté d'être l'intermédiaire.

- En passant par la voie hiérarchique et en demandant au chef d'établissement de présenter notre recherche et en invitant les professeurs intéressés à nous contacter. Cette méthode a très mal fonctionné et n'a recueilli que très peu de réponses.

Les conditions matérielles de l'interrogation cherchent à offrir un soutien au sujet. Elle offre des points d'appui, un ancrage, grâce aux traces enregistrées de son activité. Trois séries de conditions sont distinguées par Theureau et Jeffroy (ibid.) qui concernent : la richesse des données de comportements soumises à la réflexivité et à l'évocation, la proximité du lieu et la proximité de l'instant du cours d'action considéré.

Le décalage temporel nous invitait aussi à être attentifs aux conditions dans lesquelles la mémoire stocke les informations et aux conditions de la verbalisation de cette mémorisation qui va puiser dans ce « stock d'informations ». Avec l'entretien d'auto-confrontation simple, nous plaçons le sujet dans une situation différente de celle qu'il a à étudier. Il nous faut donc veiller aux conditions dans lesquelles se déroule l'entretien.

Pour cela, nous avons proposé le choix du lieu, dans l'établissement ou chez la personne, dans la salle de classe où a eu lieu l'observation, ou dans une autre salle. Nous avons réalisé les entretiens dans une période allant de 2 à 15 jours après la captation de la séance.

Nous avons pris le temps nécessaire afin de tenir compte des inquiétudes voire des angoisses que peuvent générer les images de soi au travail, ou tout simplement de soi sur un écran, les entretiens ont une durée totale entre 1h30 et 2h.

Nous avons été attentifs à la façon de « *dé-situer* » (Thereau, ibid.) le sujet relativement à la situation d'entretien dans laquelle nous prenions place nous aussi. Nous avons commencé par filmer les entretiens d'auto-confrontation, mais nous avons réalisé rapidement que la caméra ajoutait pour certains professeurs un stress supplémentaire en n'amenant finalement que peu d'informations nécessaires. Nous avons alors modifié le protocole en utilisant un dictaphone numérique beaucoup plus discret. Nous perdions ainsi l'image, certaines formes d'expressions non-verbales du sujet, mais espérions gagner en détente afin d'accéder plus facilement aux contenus recherchés.

Nous avons aussi cherché à « *dé-situer* » le sujet par rapport aux situations verbales auxquelles il est habitué : situation évaluative d'inspection, ou posture d'enseignant et de formateur par exemple. Il nous a fallu trouver un ton d'entretien non institutionnel. Celui-ci a

souvent été trouvé grâce à la mise en valeur de l'intérêt d'autoformation de l'exercice de visionnage qui a été souvent vécu par les professeurs comme une opportunité. La recherche d'une posture empathique lors des entretiens a aussi participé de ce travail de « *dé-situation* ». Nous avons choisi de mettre en avant, dans certaines situations de l'entretien, notre appartenance au même corps, à la même profession. Ce choix a été pensé et prémédité dans le but de détendre l'entretien.

Nous recherchions un mode d'intervention adapté qui permettait au sujet d'être en permanence « *re-situé* » ((Theureau, *ibid.*), c'est-à-dire maintenu dans le cadre de la situation observée sans pour autant « brider » les digressions. À ce titre, la vidéo servait de conducteur à l'entretien non-directif, comme l'accompagnement rythmique et harmonique sert de support à l'improvisation musicale. Dans ce même but, nous ne cherchions pas à éviter l'activité de prise de conscience, ce qui nous éloigne des recommandations de Theureau (*ibid.*) concernant l'entretien de niveau 1, mais qui nous semble à nous indissociable d'une posture analytique. Comme il le suggère, il s'agira, dans le cadre de l'analyse, d'identifier ce qui pourrait être reconstruit après-coup par l'acteur grâce à l'auto-confrontation. Nous considérons que la production de la parole est un processus d'élaboration du sens en évolution permanente. Ainsi l'analyse se nourrit-elle, dans une sorte de bouclage récursif, des prises de conscience successives. Nous aborderons plus en détail ce point dans le chapitre 7 qui traite de la méthodologie d'analyse.

6.3.2 Le choix d'une méthodologie d'orientation non-directive

Nous avons fait le choix de mener les entretiens d'auto-confrontation en nous référant à une méthodologie d'entretien non-directif. Ce choix nécessite quelques clarifications que nous effectuerons dans cette sous-partie. En sciences humaines et sociales, l'usage de l'entretien non-directif est inspiré des travaux de Carl Rogers (1945¹³⁰). Celui-ci le conçoit dans une « *perspective relationnelle* », c'est-à-dire lié au développement de la personne. L'entretien appliqué à la recherche permet, selon Rogers, « *d'éliminer les biais imposés par l'interviewer et d'éviter de mettre l'interviewé sur la défensive* » (Magioglou, 2008 p. 53). Cette position implique la présence d'une pensée sous-jacente chez l'interviewé, que cette méthodologie va permettre de faire émerger. Elle considère dans le même temps que

¹³⁰ Rogers, C. (1945): The non-directive method as a technique for social research. *American Journal of Sociology*, Vol. 50, N°4, pp. 279-289.

l'interviewer est à la place du thérapeute et que l'interviewé est à celle du client bien que les visées des uns et des autres soient tout à fait différentes.

a) Orientation non-directive

Le travail de définition de l'orientation non directive effectué par Max Pagès (Pagès, 1965) est circonscrit dans un questionnement plus large applicable aux changements individuels et collectifs. Ce travail est effectué dans le champ de la relation thérapeute-patient en psychanalyse et en psychothérapie, ainsi que dans le champ plus général de la psychologie sociale. Il est en lien avec la notion de changement et de divers travaux sur les groupes menés dans les années soixante en France et aux États-Unis. En se référant à l'œuvre de Carl Rogers, il propose trois caractéristiques permettant de mieux comprendre ce qu'est l'orientation non-directive :

1) Hypothèse sur la positivité du développement humain.

Il s'agit d'une conception de l'organisme humain comme un « ensemble de finalités susceptibles d'autorégulation ». Rogers formule l'hypothèse que ces finalités sont orientées vers une positivité du développement humain. Cette conception sous-entend que les divers troubles que rencontrent les personnes cachent une tendance universelle à une relation positive avec elles-mêmes et avec les autres.

2) Hypothèse de l'attitude du thérapeute comme facteur déterminant

Rogers fait l'hypothèse que le changement ou l'immobilisme sont en relation avec les interactions entre les personnes, thérapeutes et patients, thérapeutes et groupe par exemple. Il réfute les approches dans lesquelles la théorie ou la technique interfèreraient dans la qualité relationnelle. Max Pagès tempère cette forme de refus d'une approche technique ou théorique : s'il convient d'être attentif à tout divorce entre théorie et technique et « attitudes fondamentales », celles-ci peuvent au contraire être l'expression concrète et nécessaire de ce lien.

3) Hypothèse de l'attitude du thérapeute face à lui-même

La troisième caractéristique de l'orientation non directive concerne la relation qu'entretient le thérapeute avec lui-même. Il s'agit de la relation que le thérapeute entretient avec ses valeurs et qui encourage son engagement dans l'expérience immédiate avec le « client » selon l'expression de Rogers. Il dénonce le malentendu qui « identifie une attitude

non directive à l'indifférence et à un comportement de laissez-faire » (Pagès, Ibid, p.VIII). Elle n'est pas sans rappeler, au sein d'une réflexion sur l'autorité, ce que Bruno Robbes (Robbes, 2017) appelle « avoir de l'autorité ». De même on peut penser ici à la conception de l'éducation comme « *relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* » de P. Meirieu (Meirieu, 1997, p.25). Au sein de cette réflexion qui croisent des univers inscrits dans la relation, thérapeutes, chercheurs et enseignants sont appréhendés au travers de leurs réflexions sur leur propre « rapport aux » clients, aux sujets et aux élèves.

Au-delà de la méthodologie de l'entretien non-directif elle-même, que nous présentons ci-après, ces 3 caractéristiques éclairent les fondements de notre démarche. Les convergences entre nos choix méthodologiques et l'orientation non-directive que nous expliquons ici semblent avoir deux origines :

- D'une part, les choix de l'enseignant que nous sommes face à sa classe. Nous considérons l'enseignant comme l'animateur d'un groupe au sens psychosocial. Ce rôle, en plus de celui de facilitateur des apprentissages, nous permet d'assimiler le professeur au thérapeute de la méthode de Rogers.
- De l'autre, celui du chercheur qui mène l'entretien non-directif et qui utilise une « technique » comparable à celle du thérapeute.

Nous émettons l'hypothèse que les différents protagonistes de la scène pédagogique, élèves et professeurs, tendent naturellement vers des fonctionnements positifs. C'est-à-dire que leurs interactions au sein de la classe devraient permettre, grâce à la positivité du développement humain, à chacun, de sortir « grandi ». Il s'agit donc d'identifier les blocages, les freins qui inhibent, limitent les interactions, ou qui les rendent néfastes. Cette hypothèse du praticien enseignant est dans le même temps le point de départ de notre démarche de recherche : elle est aussi celle du chercheur.

Le positionnement du thérapeute Rogerien vis-à-vis de son client nous semble de même intéressant compte tenu de notre réflexion sur notre distance – proximité, devrions-nous dire - avec notre sujet d'étude. Nous souhaitons adopter un positionnement empathique lors des entretiens. Celui-ci va à l'encontre d'une certaine vision d'une science neutre, mais nous avons déjà abordé cette question. En parlant de la relation entre le thérapeute et le patient dans le cadre psychanalytique, Pagès (ibid.) parle de « *la faiblesse de la conception classique scientiste, de l'objectivité scientifique pour laquelle l'homme de science nie ses sentiments propres* ». Nous ne sommes pas dans l'illusion de pouvoir réaliser une séparation de la sphère

privée avec celle de la sphère de la recherche. Ce positionnement empathique assumé fait partie de la définition de l'entretien non-directif (Muchielli, 1996).

Ce choix méthodologique s'appuie sur la possibilité d'une relation complexe entre le chercheur et son sujet. Nous faisons le constat que la pensée non-directive est constituée d'un certain nombre de paradoxes et de contradictions : le thérapeute cherche à être lui-même et, en même temps, il cherche à permettre au client de devenir lui-même. Il veut changer le patient et il l'accepte tel qu'il est. Il veut changer le patient et il accepte la possibilité qu'il ne change pas. Le patient va donner une nouvelle direction à son existence alors que le thérapeute est non-directif (Pagès, Ibid.). En déplaçant la visée thérapeutique vers une visée de recherche, notre méthodologie accepte et assume un certain nombre de paradoxes comparables : peut-on chercher à mieux comprendre un problème lorsqu'on en fait en quelque sorte partie ? C'est le problème du sociologue/psychosociologue qui doit « *s'expatrier dans son propre pays* » (Blanchet, Ibid. p.163). Nous pensons qu'un certain nombre de pratiques enseignantes méritent d'être interrogées, mais nous abordons les enseignants en les acceptants tels qu'ils sont. Nous acceptons la possibilité que leurs pratiques perdurent tout en pensant que notre méthodologie contribue à un travail réflexif des professionnels sur leurs pratiques.

L'orientation non-directive, mise au service de notre recherche, nous semble offrir un cadre méthodologique et des conditions adaptés.

b) Entretien non-directif de recherche

Pour Alain Blanchet (Blanchet, 1985), la non-directivité comme notion clairement définie n'existe pas. Il a cependant dirigé un ouvrage préfacé par Max Pagès sur le sujet. La définition qu'il donne de l'entretien non-directif de recherche (E.N.D.R.) est tellement générique qu'elle semble s'appliquer à tous les types d'entretiens qualitatifs : « *c'est un entretien principalement entre deux personnes (il peut être étendu à un groupe), un interviewer et un interviewé. Celui-ci a pour objectif de favoriser la production d'un discours de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche* » (Blanchet, Ibid, p. 7). Il y a une forme d'ironie dans cette définition qui répond certainement aux nombreuses critiques qui ont été adressées à cette méthodologie. Elles l'ont été souvent de manière véhémente et récurrente de la part de certains chercheurs. Nous pensons ici, par exemple, à la charge de Pierre Bourdieu, quelques années après la parution de l'ouvrage de Blanchet sur les E.N.D.R.

¹³¹. La définition de Blanchet est cependant très, peut-être trop, extensive, puisqu'elle inclut les entretiens "semi-directifs", utilisant une grille de questions. Il nous semble important de distinguer les deux entretiens : en effet, la méthode la plus couramment utilisée en sciences humaines et sociales, l'entretien dit « semi-directif », est mené par l'intermédiaire d'un ensemble de questions préparées qui guident l'entretien. Le chercheur pose les questions en les adaptant plus ou moins, suivant la liberté qu'il s'est autorisée. Il peut encourager un approfondissement des réponses à chacune d'elles suivant cette « grille » et ses hypothèses de recherche. Dans l'entretien non-directif, le chercheur donne au sujet de la recherche le rôle d'exploration qui lui incombe habituellement. Le chercheur a, par conséquent, un rôle de facilitation et de soutien. On offre ainsi à la personne interrogée la possibilité d'explorer le champ du problème qui lui est posé, en fonction de ce qu'elle pense et ressent. Le chercheur décide ainsi de considérer la personne interrogée telle qu'elle se présente, indépendamment de ses hypothèses de recherche. On voit ici certaines ressemblances avec l'entretien de conseil psychothérapeutique de Carl Rogers. Notons toutefois que l'entretien d'enquête ne peut pas être réellement non-directif, au sens strict, ne serait-ce que parce que c'est l'enquêteur qui demande à l'enquêté de parler sur un thème choisi par le responsable de la recherche, alors que dans l'entretien Rogerien, c'est le patient qui choisit d'aller voir le psychothérapeute, et qui choisit ce dont il va parler.

Max Pagès souligne l'importance, pour que l'entretien non-directif de recherche reste dans la ligne éthique de l'entretien Rogerien, de la transparence des résultats adressés à l'ensemble de la communauté. Il évoque la nécessité pour le chercheur de clarifier ses intentions : « *il suffira [...] que toute recherche d'ailleurs, dès le début, soit au service de ce groupe pour que nous nous trouvions de nouveau dans un axe de travail non-directif* » (Pagès, Ibid., p.113). On voit ici que ce sont les motivations profondes de la recherche, « en vue d'une manipulation du groupe », ou « au service du groupe », qui peuvent changer son orientation. L'entretien non-directif reste une technique parmi d'autres, mais elle peut, par le choix de la non-directivité, faire évoluer la recherche « *d'exclusivement vouée à l'acquisition du savoir* », à une « *intervention psychosociologique, dans laquelle recherche et action sont indissociables* » (Pagès, Ibid., p.114).

c) Méthodologie de l'entretien non-directif

¹³¹ Bourdieu, P., (1993). La misère du monde. Paris: Éditions du Seuil, coll. Libre examen. Il y dénonce l'entretien non directif comme incapable de créer les « conditions de félicité » qui caractériseraient un entretien réussi.

L'interviewer, dans l'entretien non-directif, proscrit toute intervention directive qui pourrait « *introduire dans le champ d'expérience de l'interlocuteur une structure (manière de percevoir, valeur, but)* » (Mucchielli, Ibid.). Il lui faut également « *s'abstenir de diriger le processus d'information de l'interlocuteur sur lui-même* » en partant de « *l'hypothèse qu'il s'efforce de communiquer avec lui-même* » (Pagès, Ibid, p.54). Il faut donc faciliter cette communication. Durant l'entretien, le chercheur adopte un ensemble de techniques de communication interpersonnelle et de procédés non verbaux (Mucchielli, 1995). L'utilisation des silences, qui sont attentifs, des formes d'encouragements sans phrases grâce à une expressivité corporelle (mimiques, regards attentifs) et d'une centration sur l'attention à l'autre sont mises en œuvre de manière ostensible. Des techniques spécifiques de reformulation sont utilisées. Mucchielli (1996) parle des inductions positives de la reformulation démontrées par les travaux de Rogers et King (1966)¹³². Elles permettent une information sur la « *compréhension authentique* » de l'interviewé par l'interviewer. On voit ici que la non-directivité de l'entretien nécessite une grande concentration de l'interviewer. L'activité intellectuelle de celui qui mène l'entretien est forte. Celui-ci intervient en effet sur l'organisation du discours, sans intervenir sur le fond, tout en soutenant son interlocuteur dans sa démarche réflexive. Il faut pour réussir ce type d'entretien « *être capable de ramener toujours la compréhension de ce qui est dit par rapport à l'objet de l'entretien. Cela veut dire, donc, qu'il y a des analyses à faire et à restituer, pendant l'entretien, à l'interlocuteur* » (Mucchielli, 1995, p. 244). Lors de certains entretiens, nous avons constaté des signes évidents de fatigue des interviewés, parfois de la lassitude, parfois de l'agacement. Il me semble que le travail d'analyse des images d'une séance complète est un travail exigeant qui nécessite une grande concentration. On peut imaginer que cette exigence, qui peut être un écueil, offre aussi la possibilité au chercheur d'accéder à d'autres représentations que celles des entretiens habituels. De même, nous avons constaté que notre concentration a été parfois mise à mal selon le contexte de l'entretien, l'heure, le lieu, par exemple et que, souvent, nous étions soulagés que l'entretien se termine tant la fatigue se faisait sentir et nous nous inquiétions de « *passer à côté* » d'une phrase, ou d'une remarque, à faire expliciter par une reformulation.

Chaque entretien a débuté par le même rituel de présentation rapide du dispositif audiovisuel. Puis, par l'explication de la méthode du point de vue technique : c'est à l'interviewé d'arrêter l'enregistrement pour le commenter à tout moment quand il le souhaite

¹³² Rogers, K. et King G.M. (1966). *Psychothérapie et relations humaines*. Louvain, EUL 7^{ième} édition

et de relancer lorsqu'il a terminé. Nous expliquions aussi que nous pouvions à notre tour arrêter la vidéo pour des explications en lien avec le propos formulé précédemment par l'interviewé. Nous rappelions le thème général de la recherche par une phrase qui expliquait que, le climat de classe pouvant englober tous les paramètres du cours, les interviewés avaient la possibilité d'aborder librement tous les sujets en lien avec la séance observée. Enfin, nous demandions au professeur de ne pas effectuer de retour aux élèves suite au visionnage, afin de ne pas influencer sur le « tournage » suivant en engendrant des réactions de défiance ou, au contraire, en donnant un rôle effectif, une fonction officielle, à la caméra.

d) Entretien d'auto-confrontation non-directif

Nous avons précisé dans le paragraphe 7.2.4 les principes de l'entretien d'auto-confrontation analytique tel que nous le mettons en œuvre dans cette recherche. Nous avons présenté dans le paragraphe suivant (7.2.5) les fondements et les motivations d'une approche non-directive au sein de notre méthodologie. Une troisième méthodologie émerge de ces deux-là. Elle est une forme d'hybridation. Il ne nous semble pas nécessaire de redéployer une description par le menu, mais cette rencontre appelle un certain nombre de mises au point qui éclairent notre démarche. Nous anticipons en effet une possible remise en question de la non-directivité en raison de l'utilisation de la vidéo. Nous souhaitons ainsi évoquer la question d'une uniformisation des entretiens qui peut paraître étrangère aux entretiens non-directifs. Enfin, nous réaffirmons un principe axiologique de notre démarche, le postulat de compétence.

Appliquer les principes non-directifs à l'entretien d'auto-confrontation nous semble ouvrir encore davantage notre méthodologie à la prise en compte de la subjectivité des interviewés. Il nous semble en effet, et ce dans toutes les configurations d'entretiens, « *qu'il existe une relation entre le degré de liberté laissé à l'enquête et le niveau de profondeur des informations qu'il peut fournir* » (Michelat, 1975, p.231). Nous avons cependant conscience que, dans notre démarche, la non-directivité est relative. Les images qui déroulent une chronologie implacable et qui offrent une représentation de la réalité qui peut sembler au-dessus de tout soupçon d'interprétation des « faits », guident l'entretien. Nous pourrions alors remplacer, pour nuancer notre description, « non-directif » par « non-préstructuré » (Duchesne, 1996). Nous sommes cependant attachés à cette terminologie, car elle nous semble mobiliser des principes éthiques, tant sur le plan des relations humaines que, plus

généralement, sur le plan de la recherche. Les images vidéo posent un cadre qui structure les propos des interviewés sans pour autant interdire les considérations « hors champ ».

On peut observer dans cette méthodologie une forme d'uniformisation des entretiens par le rapport à l'image. Celle-ci ne met pas en péril le principe même de la non-directivité. Elle sert au contraire de fil conducteur commun qui permettra d'assurer une forme de cohérence dans l'analyse. Nous cherchons à favoriser l'introspection de la personne interrogée par une conduite de l'entretien non-directive. Dans le même temps, comme un troisième participant à l'entretien, la vidéo guide son déroulement. Par ailleurs, l'absence de découpage analytique des séances par le chercheur – le choix d'extraits à analyser se pratique fréquemment à l'occasion des entretiens d'auto-confrontation – reste un choix qui place l'entretien d'auto-confrontation analytique, tel que nous le pratiquons, dans le champ de la non-directivité.

Ce qui offre la possibilité d'une rencontre profitable entre l'auto-confrontation et l'entretien non-directif, c'est le « postulat de compétence », principe, qui se retrouve dans les thérapies systémiques, les thérapies dites brèves, dans certaines thérapies familiales et dans la psychanalyse en général. Il nous semble central : on appelle généralement le patient en psychanalyse « l'analysant », c'est « celui qui analyse ». Il est donc considéré en « capacité de ». Ce même postulat est à l'origine des méthodes mises en œuvre dans la clinique de l'activité en analyse du travail dans lesquelles nous inscrivons notre étude. Nous partons du principe que le sujet est compétent pour opérer lui-même les changements dans ses pratiques.

Dans certains cadres thérapeutiques, l'on considère que les capacités de changement et de guérison sont présentes chez le patient, que le thérapeute n'est pas là pour les créer « ex nihilo », mais qu'il a pour rôle d'accompagner leur activation. Le postulat de compétence s'ancre également dans la perspective humaniste, il entre particulièrement en résonance avec la « capacité d'auto-actualisation » décrite par Carl Rogers (Hendrick, 2007). Ces principes se voient de même renforcés par la pensée constructiviste qui considère les visions du monde comme relatives et qui partent du constat qu'il n'y a pas de réalité qui s'imposerait comme universelle. Dans ce travail de recherche, en partant du postulat que les professeurs sont compétents pour comprendre leurs pratiques, nous mettons en place un procédé qui cherche à éclairer une compréhension plus universelle des phénomènes.

6.3.3 Retour sur les difficultés de mise en œuvre

Notre terrain de recherche est composé de 3 établissements. Nous avons rencontré, dans chacun des trois, des difficultés importantes pour réunir un ensemble suffisant de personnes volontaires. Ces difficultés, bien qu'en marge de notre question de recherche, nous semblent présenter un certain nombre d'informations qui peuvent rejoindre les observations de notre corpus. Nous effectuons donc, dans ce troisième paragraphe, un pas de côté pour analyser ces difficultés.

a) Chefs d'établissement

Dans les trois établissements qui nous ont accueillis, la relation avec le chef d'établissement a été centrale. Dans chacun des établissements notre projet a été très bien accueilli. L'approbation du chef d'établissement était indispensable et elle a aidé à l'établissement des premiers contacts. Cependant, elle a parfois compliqué les relations avec les professeurs en donnant un caractère institutionnel à notre démarche. C'est une des raisons qui permettent d'expliquer les difficultés que nous avons rencontrées dans l'établissement B. Nous avons en effet découvert plus tard que les relations entre les équipes pédagogiques et le chef d'établissement étaient conflictuelles et que son intervention auprès de l'ensemble des professeurs concernant notre recherche avait été perçue dans ce contexte. Dans l'établissement C, c'est le chef d'établissement adjoint qui a traité notre requête. Il a été moteur dans l'organisation, à notre demande, d'une réunion de présentation à l'équipe pédagogique. Cependant, il a omis d'en informer le chef d'établissement, ce qui a nettement compliqué notre première visite dans la classe de 3^{ème} 1. L'on voit ici que si notre recherche a pour objet les interactions en contexte pédagogique, elle ne peut s'extraire d'un écosystème plus large.

b) « Surcharge institutionnelle » des enseignants

Dans l'établissement I, il nous a fallu rechercher un temps propice à la tenue d'une réunion hors du cadre légal. Il fallait que celle-ci ne surcharge pas l'emploi du temps de l'équipe. Réunions parents/professeurs, conseils de classe, conseil d'administration, conseils pédagogiques, sorties scolaires, voyages scolaires etc. étaient autant de bonnes raisons pour exclure un autre temps de travail. On voit ici une forme de crispation des équipes que nous avons accompagnées (tout au moins dans les établissements A et B) sur la question d'un travail de concertation hors du temps de préparation des cours et des temps en présence des élèves. Si cette « crispation » sort de notre champ de recherche elle est un indicateur non négligeable de l'isolement des enseignants face à leurs groupes d'élèves.

c) Nécessité de trouver un ou des appuis au sein des équipes

Dans l'établissement I toujours, nous n'avons eu qu'un soutien modéré du professeur principal¹³³ de la deuxième classe observée. Celui-ci était nouveau dans l'établissement et encore mal intégré dans l'équipe. Nous avons, à la suite de cette observation et rétrospectivement, constaté qu'il nous a fallu faire appel, pour obtenir des entretiens à un « complice » au sein de l'équipe. L'appui du chef d'établissement, nous l'avons vu, a été indispensable, mais pour les 4 classes nous pouvons en effet associer nos réussites à la présence d'une ou plusieurs personnes ressources qui ont souvent « enrôlé » d'autres enseignants dans notre projet. Ces personnes faisaient souvent partie de nos connaissances antérieures au projet dans la sphère privée ou professionnelle. Ce constat appelle deux réflexions :

- L'une, sur le fait qu'un professeur principal ou un autre membre peut être ou non influent sur l'équipe pédagogique. Ceci confirme notre hypothèse qu'il y a bel et bien des équipes, au sens d'un collectif de travail, dans les établissements que nous avons observés ;
- L'autre, sur le fait qu'il n'a pas été facile, alors que nous sommes nous-mêmes professeur en collège, un « collègue » donc, de pénétrer au sein des équipes et des classes. Nous avons observé des mécanismes de défense chez les professeurs des établissements participant à notre étude.

d) Lassitude et « anti pédagogisme »

Nous avons mené dans l'établissement A notre recherche durant deux années scolaires. Nous avons, au cours de la deuxième année, ressenti une lassitude des enseignants à l'égard de notre projet. L'équipe du collège A comporte relativement peu d'enseignants. Elle est réduite en raison du petit nombre total d'élèves. Certains enseignants étaient donc déjà présents lors de la première expérience et se sont montrés plus distants lors de notre deuxième sollicitation.

Nous avons découvert par la suite, au cours de discussions informelles, que des conceptions d'ordre idéologique avaient parfois fait obstacle à notre projet de recherche.

¹³³ B.O. Circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018 « *Au sein des équipes pédagogiques, les professeurs principaux sont désignés par le chef d'établissement, conformément aux dispositions de l'article R. 421-10 du Code de l'éducation, avec l'accord des intéressés, en fonction de leurs qualités pédagogiques, de leurs aptitudes aux tâches d'organisation, au travail en équipe, au dialogue quel que soit leur interlocuteur.* » <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo33/MENE1823888C.htm>

Certes, un enseignant, en février 2022, avait motivé son refus de nous accueillir dans sa classe en nous expliquant « *qu'il ne croyait pas aux « sciences de l'éducation » mais à « l'art de l'éducation »* ». Nous avons noté la formule mais sans y prêter attention en considérant la réaction comme « isolée ». Par la suite, et en cherchant à analyser les difficultés que nous rencontrions régulièrement dans notre collecte de données, nous avons, au détour de certaines conversations en salle des professeurs, compris que les refus étaient liés à des représentations sur notre démarche. Les sciences de l'éducation sont parfois associées à ce que certains appellent le « pédagogisme » qui est, en fait, un « anti pédagogisme » : « *la négation de toute valeur théorique et pratique à l'idée qu'il puisse y avoir un contenu propre, objectivable, cohérent et enseignable aux discours sur les manières d'enseigner, et, par voie de conséquence, le refus de tout propos constitué qui prend ces manières d'enseigner pour objet* » (Kahn, 2006, p. 83). C'est en partie en lien avec ces représentations, nous semble-t-il, que certains enseignants n'ont jamais répondu à nos sollicitations même répétées.

CHAPITRE 7- Méthodologie d'analyse

Nous avons, dans le précédent chapitre, situé notre recherche au sein d'une démarche d'analyse de l'activité. Nous cherchons à explorer, sur les plans individuel et collectif, une dimension « réelle » du travail. Pour cela, nous cherchons à accéder, par des entretiens d'autoconfrontation aux représentations des praticiens enseignants sur leur activité dans la classe. Ces représentations sont situées dans le champ de l'activité pédagogique, à la croisée entre le genre professionnel et sa stylisation. L'analyse de son activité par le praticien est organisée autour de la rencontre entre le « faire typique » d'un professionnel et les créations stylistiques. Ces créations sont liées à la complexité des situations éducatives qui sont singulières et contingentes. Elles résultent de la rencontre entre l'identité propre de chaque enseignant, sa personnalité, avec des situations mouvantes liées à la non-réductibilité de l'humain à des schémas pré-pensés. Dans le but de faciliter l'accès à des « *logiques d'arrière-plan* » (Bucheton, 2019, p.75), qui sont des représentations, nous avons mené les 22 entretiens d'autoconfrontation de manière non directive. Nous laissons de côté le corpus constitué par les vidéos pour nous concentrer sur les données langagières. La vidéo devient ainsi un « simple support » à la pré-réflexivité. Elle n'est pas considérée comme garante d'une réalité objective.

Notre méthodologie d'analyse a pour objectif de réorganiser le corpus que nous avons recueilli et que nous venons de décrire dans le chapitre 6, afin de l'utiliser à des fins de recherche. Nous avons procédé à une analyse qualitative des entretiens d'autoconfrontation non directifs en utilisant la méthodologie de l'analyse de contenu (Bardin, 1977). Notre démarche consiste à situer volontairement l'étude du corpus au niveau du contenu sémantique sans passer par l'étude du discours en tant que système de signes. Nous nous appuyons sur une conception de la communication comme processus et non comme donnée. Considérant que la production de parole est un processus d'élaboration du sens, nous n'abordons pas l'énoncé comme un discours, élément immobilisé, manipulable et segmentable. Il s'agit de reconstruire les représentations à partir des affrontements entre "*les motivations, désirs, investissements du sujet et les contraintes imposées par le code de la langue et les conditions de la production*" (Bardin, *ibid.*, p. 224).

Pour introduire ce chapitre, il nous semble important de revenir sur la spécificité des entretiens que nous avons menés. Recueillir puis étudier des entretiens au sein d'une démarche non directive représente un engagement important du chercheur (Duchesne, 1996). D'autant que les entretiens d'autoconfrontation interviennent à la fin d'un long processus d'approche du terrain et de présence sur ce terrain. Nous sommes en effet confrontés à la

complexité et à l'intensité de la relation qui s'établit entre l'enquêteur et «l'enquêté». Nous avons été amenés à « revivre » cette relation durant toute la période de l'analyse de contenu des entretiens, de la retranscription à l'étude thématique. En devenant des « praticiens introspectifs », les enseignants interrogés font bien plus qu'exprimer des opinions, ils partagent des fragments de ce qui fait l'assise axiologique de leur rapport à leur activité professionnelle.

En procédant à l'interprétation de leur démarche réflexive, il nous a semblé parfois difficile de nous séparer d'une forme de reconnaissance à leur égard. Leur participation à notre recherche témoigne en effet d'une marque de confiance que nous n'avons pas souhaité occulter au moment du décryptage. Il en est ressorti une forme d'appréhension à l'idée de trahir cette confiance, par une interprétation abusive qui reposerait sur des erreurs de compréhension de la parole recueillie. Nous en retirons aussi une forme de déception de ne pas pouvoir pleinement rendre justice à la parole que l'on nous a confiée, de ne pas pouvoir rendre compte de la richesse et de la qualité des réflexions que nous avons enregistrées puis couchées sur le papier. Nous avons ainsi pris conscience que l'explicitation d'un objet d'étude, qui est une interprétation, le réduit inévitablement.

7.1 Le praticien chercheur et les praticiens introspectifs cherchent ensemble

Nous avons observé des enseignants dans des situations de travail réel. « *Les dimensions épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui composent la pratique, interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite de la classe* » (Altet, 1996). Nous cherchons à mieux comprendre, grâce à l'analyse de données langagières, comment les professionnels appréhendent cette multi dimensionnalité.

Nous avons montré que la question de la proximité entre le chercheur et son objet de recherche nécessite une « surveillance ». Une « *surveillance intellectuelle de soi* » (Bachelard, 1949, p.63) qui s'effectue par l'intermédiaire d'une démarche réflexive de recherche. Le choix de l'analyse de contenu (Bardin, 1977) fait partie de cette démarche. Nous avons adopté une démarche problématisante qui fonctionne en « aller-retour » entre des conditions pour analyser, des données à analyser, et la construction d'un problème (Fabre, 2017). Laurence Bardin explique que l'utilisation « *d'instruments d'investigation laborieuse de document* »

(Bardin, 1977, p.31) répond à l'exigence de « *se faire méfiant* » vis-à-vis de l'intuition au profit du construit. Notre projet de connaissance ne cherche pas à rendre compte d'une réalité ontologique « objective », mais concerne exclusivement la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué de la rencontre entre notre expérience et celle des professeurs qui ont participé aux entretiens (Von Glasfeld, 1988). Cette rencontre est celle d'un praticien chercheur avec des praticiens introspectifs. Cependant, cette rencontre doit se protéger d'une recherche enfermée dans une intuition qui ne serait que la projection de notre propre subjectivité. Nous ne renonçons pourtant pas à cette intuition qui prend plusieurs formes dans ce travail de recherche :

- L'intuition du praticien qui filme d'autres praticiens et qui confronte ce qu'il observe à ses représentations
- L'intuition du praticien qui regarde les vidéos et qui mène les entretiens
- L'intuition du praticien qui retranscrit les entretiens.

L'analyse de contenu a pour objectif la confirmation que ce que le praticien chercheur croit comprendre dans les entretiens peut être compris par d'autres. Dans le même temps, cette analyse méthodique offre de nouvelles perspectives de compréhension et donc la possibilité d'un affinement du regard et d'une pertinence augmentée.

7.1.1 Le praticien chercheur

La démarche de recherche entreprise il y a quatre ans a transformé le praticien réflexif des premières heures en praticien chercheur, c'est-à-dire un praticien qui est attentif à ses intuitions, mais qui les confronte à un outillage théorique et les met à l'épreuve d'une méthodologie éprouvée dans le but de répondre à un questionnement problématique. Il y a donc un dialogue entre une démarche empirique, un « *tâtonnement exploratoire* » (Bardin, Ibid., p. 33), qui pourrait être celle du praticien réflexif, avec une démarche de construction d'hypothèses qui servent de lignes directrices à la recherche de confirmation ou d'infirmité, qui pourrait être celle du chercheur. Cette mise en complémentarité du praticien et du chercheur intervient comme un renforcement réciproque. La préanalyse utilise la méthode d'essai-erreur qui petit à petit a permis de forger des hypothèses puis un modèle d'analyse. L'analyse s'effectue par inférence et par interprétation grâce aux outils théoriques mobilisés dans la première partie.

7.1.2 Les praticiens introspectifs

Nous avons fait le choix d'une méthodologie où l'objet de la recherche est co-construit au sein des interactions entre le chercheur, l'enseignant et les équipes d'enseignants. L'entretien d'autoconfrontation non directif place les enseignants en situation de réflexion sur leurs pratiques, en se rapprochant de la démarche réflexive : la pratique réflexive étant ici considérée comme la capacité d'adopter un regard critique sur sa pratique par l'intermédiaire de démarches appropriées. La non-directivité cherche à aller plus loin en provoquant une démarche d'introspection : le mot introspection vient de l'anglais *introspection*, du latin *introspicere* « regarder à l'intérieur » (CNRTL). L'introspection peut se définir comme « l'accès à nos propres états et contenus mentaux, assorti d'une certaine capacité à les communiquer à autrui » (Sackur, 2009, p.350). Il s'agit donc de représentations qui sont accessibles aux sujets eux-mêmes. La méthodologie de l'entretien d'autoconfrontation facilite cette introspection comme nous l'avons détaillé précédemment (cf supra, chap. VII.3). Nous avons placé les enseignants en situation de décrire leurs états de conscience dans une situation professionnelle. Cette introspection s'est d'ailleurs prolongée, malgré nous en quelque sorte, dans les « portraits professionnels » que nous leur avons demandé de rédiger après les entretiens (cf supra, chap. VI.3).. Une grande partie de ces textes montre la volonté de la part des enseignants de poser un regard critique sur leur parcours professionnel en le reliant à des réflexions plus personnelles.

7.2 Une préanalyse qui nécessite des choix dans les « matériaux »

Au fur et à mesure de la réalisation des entretiens, nous avons affiné notre méthodologie en classant les matériaux que nous collectons. Nous pensions n'utiliser que les verbatim des entretiens, mais à chaque étape, des éléments s'ajoutaient de manière intuitive à l'occasion des prises de notes. Ces prises de notes avaient pour objectif de conserver des idées qui émergeaient pendant les observations en classe ou durant les différents entretiens. Cette période d'analyse « flottante » a contribué à l'élaboration de premières hypothèses qui nous ont permis d'aboutir à un plan d'analyse que nous présentons ci-après. Ce travail de préanalyse (Bardin, Ibid., p. 125) aboutit à l'élaboration des premières hypothèses que nous détaillons au paragraphe 7.3.

7.2.1 Préanalyse : des hypothèses déjà présentes dans la méthodologie de collecte des données

Nous avons choisi de ne pas confronter la parole des enseignants aux images captées en classe. Ce choix est porteur d'une première hypothèse qui pourrait se résumer ainsi : le

regard que portent les enseignants sur leur activité peut être différent du nôtre et d'autres regards. C'est précisément parce que l'on ne peut comprendre l'action à partir de sa seule observation¹³⁴ que nous nous intéressons à la lecture qu'en fait le praticien sans la confronter à une autre lecture de l'image. Il nous faudrait, dans le cas contraire, élaborer des critères de vérification des affirmations des enseignants pour en évaluer l'exactitude. D'une part, ces critères seraient eux-mêmes une manifestation de notre subjectivité, ce qui n'est pas un problème en soi, de l'autre, ils laisseraient entendre une possible erreur d'interprétation du praticien. Or, nous considérons que la recherche d'erreurs serait une impasse. Si un enseignant trouve que la mise en place du début du cours est très longue, alors qu'elle n'a pris que quelques minutes selon le chronomètre, nous ne constatons pas la présence d'une erreur. Nous nous intéressons à ce qui motive le ressenti de l'enseignant. Nous cherchons par l'analyse thématique, à partir des significations, à établir un lien entre ce ressenti et les préoccupations en matière de régulation du climat de classe. Ce sont les données sur la pensée des enseignants qui nous intéressent plus que des données sur l'agir enseignant d'un point de vue technique.

Nous avons aussi émis l'hypothèse de la possibilité d'un entretien d'auto-confrontation non directif, c'est-à-dire l'hypothèse que n'importe quel enseignant, débutant ou expert, issu d'un cursus de formation ou autoformé, toutes disciplines confondues, serait en capacité de produire un contenu à propos d'une captation vidéo d'une séance qu'il a animée sans être guidé par un questionnaire. Cette hypothèse est porteuse dans le cas de notre recherche, car elle fait des enseignants, sujets dans notre recherche, des praticiens capables d'introspection. Il s'agit donc d'offrir au professionnel la possibilité de participer à l'analyse de son activité aux côtés du chercheur. Nous considérons que les commentaires analytiques du sujet, « praticien introspectif », deviennent à leur tour un matériau susceptible d'être analysé dans le cadre de la recherche.

La mise en œuvre d'entretiens individuels, point de départ de notre démarche de collecte de données, nous a semblé présenter le risque de négliger une dimension collective du travail enseignant, ce que l'on appelle parfois la culture de l'établissement, c'est-à-dire un « effet groupe » dans les prises de décisions individuelles en lien avec des valeurs partagées. Nous avons émis l'hypothèse que certaines représentations exprimées dans les entretiens d'autoconfrontation pourraient être affirmées et infirmées au sein d'un échange collectif.

¹³⁴ C.f. supra les principes théoriques sur lesquels se fonde l'entretien d'autoconfrontation selon Theureau, Chapitre VI

7.2.2 Préanalyse : influence des observations de classe dans la construction des hypothèses

Nous avons réalisé 22 entretiens d'autoconfrontation, ce qui signifie que nous avons passé à peu près autant d'heures dans les classes pendant les cours donnés par les enseignants. A l'observation filmée, fixée par la caméra, s'est ajoutée notre observation directe. Nous étions bien entendu attentifs aux détails techniques liés à la vidéo : netteté, éclairage, qualité audio, alimentation électrique, etc., mais dans le même temps nous avons la possibilité de prendre quelques notes sur notre ressenti en lien avec la régulation du climat de classe. Notre observation « à découvert » n'était pas annoncée explicitement, mais un bon nombre d'enseignants à la fin de la séance sont venus nous interroger sur nos impressions. Ceci montre que dans leur logique nous ne pouvions pas ne pas porter un regard analytique. Cela s'est avéré exact. Ce temps d'observation directe a eu une incidence sur la construction des hypothèses. En confrontant ces notes à celles prises à la suite des entretiens nous avons observé des similitudes qui se sont transformées progressivement en hypothèses. Il y avait une convergence entre les impressions/intuitions et les premières lectures « flottantes » des entretiens. Ces notes ne font pas partie du corpus, mais elles font partie de la méthodologie de préanalyse.

7.2.3 Préanalyse : choix des matériaux

a) Entretiens d'auto confrontation : retranscriptions

Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le choix des matériaux à analyser s'est fait très tôt, car il correspond à une volonté épistémologique de recherche qui est liée au sujet même de la thèse. Notre méthodologie relève d'une posture constructiviste, d'une démarche où le chercheur et les acteurs co-construisent le projet de connaissance. Il est lié aussi à la volonté de nous rapprocher d'une recherche-action en favorisant, par l'entretien d'autoconfrontation, le croisement des regards des « praticiens introspectifs » avec celui du « praticien chercheur ». Le premier matériel du corpus est donc la retranscription intégrale des entretiens d'autoconfrontation.

b) Entretiens d'autoconfrontation : place de la vidéo

Les entretiens d'autoconfrontation offrent aussi un corpus audiovisuel important qui peut constituer à lui seul un élément central de recherche. Nous avons effectué le choix de ne pas utiliser ce corpus pour des raisons que nous avons explicitées dans le chapitre précédent.

Cependant, leur visionnage à l'occasion des entretiens a participé à la confirmation des premières hypothèses dans le cadre de la phase de préanalyse.

Dans certains cas de figure, des passages des entretiens ont pu nécessiter des allers-retours entre la transcription et la vidéo. Lorsque le texte a nécessité une contextualisation par les images, qu'un détail a semblé manquer à la compréhension de l'entretien, nous sommes revenus à la vidéo qui, sans faire partie des données à analyser, a contribué à leur compréhension.

Tableau 10 : Construction des hypothèses en fonction des matériaux utilisés

Matériaux	Analyse « flottante »	Premières hypothèses	Analyse méthodique	Reformulation des hypothèses
Observation en classe	Prise de notes pendant l'observation	X		
Vidéo	Prise de notes pendant le pré-visionnage	X		
Entretiens d'autoconfrontation	Prise de notes après l'entretien	X		
Entretiens retranscrits	Lectures	X	Découpage en unités de sens et mise en catégories	X

7.3. Une préanalyse qui permet la formulation de 3 hypothèses exploratoires

Les prises de notes, les observations in situ, les entretiens et les premières lectures des entretiens retranscrits nous ont amenés à formuler 3 premières hypothèses qui ont guidé la construction de notre méthodologie d'analyse méthodique.

7.3.1 Première hypothèse exploratoire

Nous partons d'un premier constat : tous les cours que nous avons observés, à quelques exceptions près, sont construits sur le même modèle. Cette similitude d'une séance à l'autre, d'une matière à l'autre, d'une classe à l'autre, d'un établissement à l'autre, révèle une grande homogénéité dans l'organisation des interactions en classe. En rapprochant cette observation de notre outillage théorique et en particulier des méthodes pédagogiques, on pourrait penser que cette limitation des interactions est liée à une conception behavioriste de l'apprentissage : l'enseignant sait, il transmet à l'élève qui ne sait pas, les élèves se taisant ou répondant aux questions posées par l'adulte.

Cependant, notre première lecture des entretiens a montré que cette conception n'est pas clairement affirmée et elle est parfois contredite par une volonté exprimée de faire construire les connaissances par les élèves, ce qui se rapproche d'une conception constructiviste de l'apprentissage. Les cours que nous avons observés ne se placent pas explicitement dans un courant pédagogique au sein des grandes théories de l'apprentissage. Certes, la tendance globale des cours est celle d'un cours de conception a priori behavioriste : nous avons observé des cours plutôt de conception traditionnelle, sur le modèle du questionnement participatif, auquel succède une prise de notes à partir d'un support sur tableau. Au sein de ce modèle, peuvent être insérées ponctuellement des séquences de travail de groupe, un exercice exploratoire avant l'exposé de la leçon, la proposition de travail en binôme, etc., ce qui montre que la construction de la connaissance par l'élève et la construction sociale des savoirs ne sont pas exclues. Les élèves sont aussi placés en situation d'expérimentation pratique, ce qui montre que l'enseignant peut considérer que l'activité est source d'apprentissage.

De même, la conception du groupe d'élèves dans la classe comme un groupe au sens psychosocial, au sens d'un système dynamique où les membres entrent en résonance, n'est que rarement évoquée et encore moins affirmée dans notre corpus.

Nous émettons une première hypothèse : il se peut que les enseignants aient une connaissance des théories de l'apprentissage et des différentes méthodes pédagogiques, mais celles-ci sont-elles appliquées consciemment ? Les enseignants n'ont peut-être pas conscience que leurs pratiques s'inscrivent dans un schéma commun. Ils sont dans une forme de reproduction d'une organisation des interactions selon une logique qui n'est pas conscientisée et qui n'affirme et n'applique pas une conception scientifique ou éthique de l'apprentissage. On pourrait ainsi considérer que la régulation des interactions ne s'inscrit pas dans une démarche pré-pensée par les enseignants, mais est une conséquence d'autres gestes professionnels qui auraient des visées différentes.

Hypothèse exploratoire 1 :

L'organisation des interactions en classe n'est pas conscientisée par les enseignants.

7.3.2 Deuxième hypothèse exploratoire

En filmant et en observant les premières séances en classe, nous nous sommes aperçus que les enseignants avaient tendance à limiter les interactions en classe¹³⁵. Cette limitation se manifeste par exemple par une exigence de silence généralisée, d'absence d'échanges entre les élèves, d'agacement face à des interventions parfois éloignées du propos de la séance. A l'occasion des 22 séances filmées en classe, nous avons observé des dispositifs pédagogiques traditionnels : le cours est construit à partir d'un dialogue entre l'enseignant et les élèves. Des exercices réalisés individuellement permettent la mise en activité des élèves. Nous avons observé quelques exceptions en technologie, en EPS, lors d'un atelier cuisine et un cours de mathématique. Nous nous sommes alors posé la question de savoir ce qui pourrait justifier cette limitation des interactions. Nous revenons en un premier temps à l'hypothèse 1 et nous considérons que cette limitation n'est pas entraînée par l'application consciente d'une méthode d'enseignement dite traditionnelle. Nous émettons alors, en partant de celle-ci, une deuxième hypothèse : elle est liée à une forme de tension que nous ressentons et qui est exprimée chez l'enseignant. Comme si, en quelque sorte, les interactions qui sortent du cadre du cours de type « questionnement socratique », qui quittent le sujet de la leçon, étaient une source d'inquiétude chez certains enseignants. Nous faisons l'hypothèse que cette tension est liée à une inquiétude de perte de contrôle du déroulement de la séance, de la teneur des échanges, du comportement des élèves, etc. Elle est aussi liée à l'empreinte de la culture de la transmission de savoir qui imprègne inconsciemment l'agir professionnel transpersonnel. Cette culture pédagogique articulée à la peur de la perte de contrôle se transmet par le modèle de référence qu'est l'enseignant pour « l'élève futur enseignant » et par le système de tutorat de l'année de professionnalisation.

Hypothèse exploratoire 2 :

Les enseignants limitent les interactions par crainte de perdre le contrôle

7.3.3 Troisième hypothèse exploratoire

Dès les premiers entretiens et par la suite, dans chaque entretien, de manière quasi systématique, un phénomène a attiré notre attention. Certains élèves paraissent mobiliser l'attention des enseignants plus que tous les autres et deviennent parfois pendant plusieurs minutes le centre des préoccupations de l'entretien. Plusieurs faits nous ont interpellés.

¹³⁵ La limitation des interactions entre les élèves bien entendu, mais aussi toutes interactions qui sortirait du scénario pré-pensé et donc de certaine interaction entre les élèves et l'enseignant.

Premièrement, les élèves qui mobilisent l'attention de l'enseignant dans les entretiens ne se sont pas « fait remarquer », selon l'expression consacrée, plus que d'autres durant la séance filmée.

Deuxièmement, certains de ces élèves étaient absents lors de la séance filmée, mais sont largement évoqués lors des entretiens. Comme si, en quelque sorte, leur influence s'exerçait même en leur absence.

Troisièmement, ce ou ces élèves étaient évoqués en termes de difficultés qu'ils posaient à l'enseignant, ou à l'équipe d'enseignants, ou au contraire en termes élogieux.

Un élève, ou parfois deux élèves, rarement plus, semblent occuper une place particulière dans la manière dont les enseignants conçoivent et décrivent les interactions dans la classe. Ces élèves, ou cet élève, ont une influence sur les actions de l'enseignant dans la classe.

Hypothèse exploratoire 3 :

Certains élèves influencent plus que d'autres la régulation des interactions

7.4 Une méthode au service de l'analyse de la parole des enseignants sur les interactions

Nous avons donc, dans cette première phase, fait le tri dans les différents documents à soumettre à une analyse méthodique. Nous avons formulé 3 hypothèses exploratoires que nous allons chercher à vérifier en les mettant à l'épreuve de l'analyse méthodique des entretiens.

7.4.1 La parole des enseignants sur les interactions

Nous nous intéressons à la parole des enseignants, c'est-à-dire à « *la pratique réalisée, par des émetteurs identifiés, de la langue* » (Bardin, *ibid.*, p.48). Non pas à la langue d'un point de vue linguistique, mais à ce que les messages que nous transmettent les enseignants, messages que nous avons provoqués à partir des vidéos, nous apprennent sur une réalité autre. C'est le signifié qui est l'objet de notre travail, le sens socialisé de la parole, pris dans le contexte de l'entretien. Grâce à des mécanismes de déduction, nous recherchons des variables d'ordre psychosociologique qui abordent la question des interactions dans le « système-classe ».

Cette démarche consiste à se situer volontairement au niveau du contenu sémantique, le processus que l'on appelle aussi *parole*. Nous nous référons ici à la distinction entre les termes « *énoncé* » et « *énonciation* » : la communication est considérée comme processus et non comme donnée. Considérant que la production de parole est un processus d'élaboration du sens, nous ne l'abordons pas au travers d'éléments immobilisés, manipulables et segmentables. Il s'agit de reconstruire, par le travail interprétatif, les traces, les représentations sans les séparer de leur contexte, à partir des tensions entre "*les motivations, désirs, investissements du sujet et les contraintes imposées par le code de la langue et les conditions de la production*" (Bardin, 2013, p. 224).

7.4.2 Méthodologie de l'analyse de données langagières

Nous avons procédé à une analyse de contenu thématique des entretiens. Notre approche est qualitative et manuelle. Nous sommes partis de l'hypothèse que tout, dans les entretiens, a une signification et chaque détail n'a de sens que pris dans le contexte. Les éléments constitutifs élémentaires (mots) sont analysés dans le contexte d'un niveau égal ou supérieur à la phrase (proposition, énoncé, séquence). Nous avons découpé les entretiens en unités comparables de phrases ou de petits groupes de phrases. Tous les éléments doivent trouver leur place dans l'analyse. Nous rejoignons ici les principes de l'analyse de contenu énoncés par Laurence Bardin (ibid.), à la différence près que, dans notre approche, un élément peut apparaître à plusieurs endroits dans l'analyse. Nous cherchons à explorer le niveau manifeste pour faire émerger le niveau latent.

Nous avons commencé par lire et relire les entretiens de façon à nous en « imprégner ». Nous avons ensuite découpé les entretiens en unités de sens en constituant des tableaux appelés « mise en catégories »¹³⁶. En procédant par condensation, nous avons simplifié les entretiens en une trentaine (jusqu'à quarante) d'unités de sens qui respectent le vocabulaire de l'entretien et qui permettent de le résumer. Il s'agit ainsi d'approcher la logique du système de pensée de la personne qui parle. Les contradictions apparentes font partie du processus. L'attention première est portée à la singularité de chaque entretien (lecture verticale) pour aller, ensuite, vers une mise en relation des divers entretiens entre eux (lecture horizontale). Nous avons pour cela réorganisé le corpus grâce à une nouvelle série de tableaux appelés « classement thématique »¹³⁷. Ce classement, qui transforme les catégories

¹³⁶ Cf. Annexe 1, extrait de tableau de mise en catégorie des entretiens

¹³⁷ Cf. Annexe 2, exemple de classement thématique pour l'analyse

en unités de significations, n'est pas représenté dans le schéma ci-dessous, il correspond à la matérialisation de la lecture horizontale du corpus. Ce travail amène progressivement à la construction d'un modèle d'analyse qui est réalisé grâce à un aller/retour, en partant d'une lecture individuelle vers une interprétation collective et du niveau manifeste vers le niveau latent.

**ANALYSE QUALITATIVE
DES
ENTRETIENS D'AUTO-CONFRONTATION ANALYTIQUE NON DIRECTIFS**

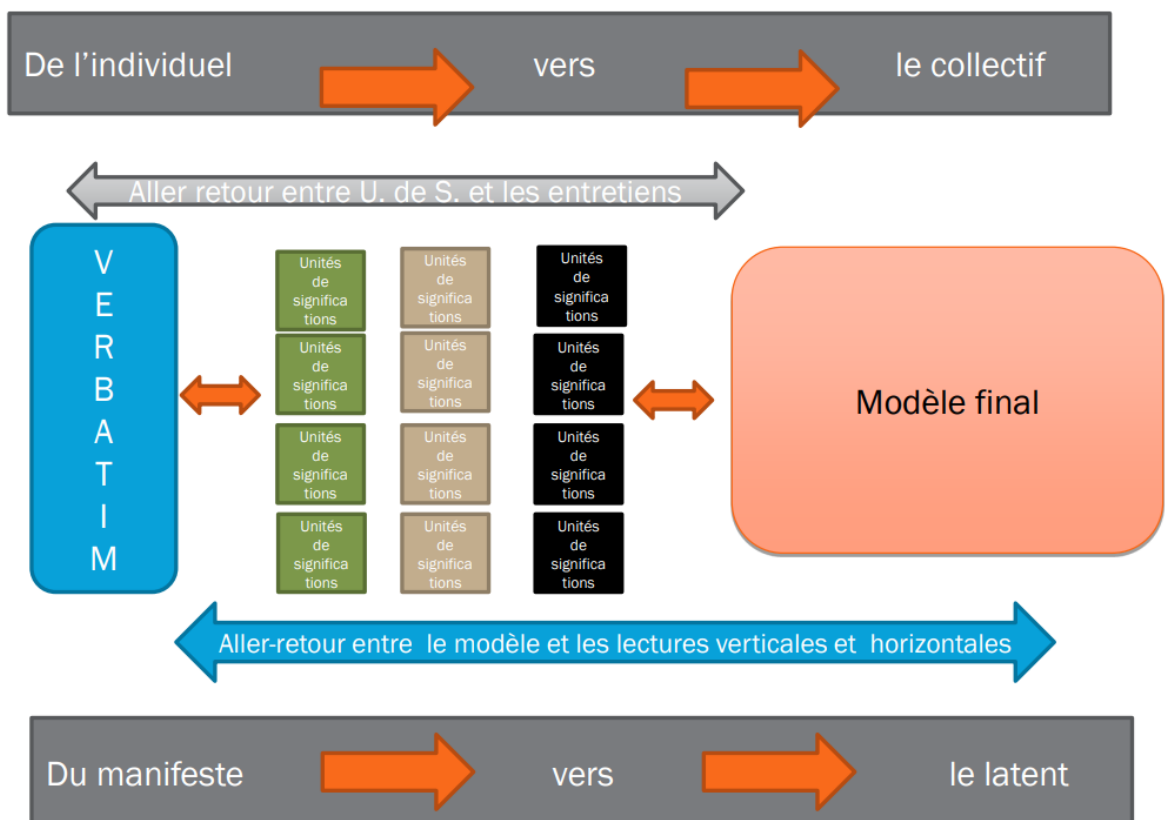


Figure 9 Représentation de la méthode d'analyse qualitative des données langagières

TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

« Si, sous l'effet de [...] perturbations aléatoires, le système, au lieu d'être détruit ou désorganisé, réagit par un accroissement de complexité et continue de fonctionner, nous disons alors que le système est auto-organisateur. » Atlan, 1979, p.166.

Dans cette troisième grande partie, nous présentons les résultats de notre enquête et nous proposons des pistes de discussion de ceux-ci.

Le chapitre 8 est une présentation des résultats qui permet de rendre compte des points qui ont attiré le regard des praticiens introspectifs. En effet le caractère non-directif des entretiens a considérablement ouvert le champ d'observation des sujets de notre étude. Il s'agit donc d'un premier classement des données que nous analysons dans le chapitre 9. Pour autant ce classement donne déjà de premiers résultats. En effet la direction du regard de l'observation est déjà une sélection qui nous offre des pistes de compréhension. Ainsi découvre-t-on dans cette présentation de notre corpus que les enseignants ont regardé l'environnement du système classe, en s'attachant aux plans géographique, institutionnel et axiologique (8.1). Ils ont parallèlement observé leur activité au sein des espaces pour apprendre et ont effectué une critique de cette activité (8.2). Leur regard s'est porté sur les élèves. Ils les ont considérés en tant qu'individus isolés ou comme une entité groupale au sein des espaces pour apprendre (8.3). Enfin ils se sont attachés à l'observation des interactions langagières (8.4). Nous proposons en fin de chapitre des représentations qui permettent un regard synthétique sur l'organisation et la répartition des résultats.

Le chapitre 9 traite les données langagières du corpus par une analyse de contenu descriptive détaillée. Nous y présentons un modèle d'analyse basé sur les trois dimensions du climat de classe que les enseignants ont analysées :

- l'enseignant en interaction, le rapport à la corporéité et le rapport à l'activité
- l'élève en interaction, la relation entre climat de classe et conception groupale
- la relation entre enseignants et élèves.

Ces résultats sont ensuite confrontés aux hypothèses exploratoires dans le chapitre 10. Nous y interrogeons dans un premier paragraphe la conscientisation par les enseignants de gestes de régulation. Nous chercherons à montrer dans le deuxième paragraphe dans quelle mesure la lutte contre l'imprévisible, contre le désordre, a tendance à orienter la régulation des interactions en cantonnant le dispositif pédagogique à un scénario normatif qui limite les interactions. Enfin, nous montrons comment notre dernière hypothèse sur l'influence de certains élèves sur la régulation est confirmée par l'analyse des entretiens.

Le chapitre 11 est consacré à un questionnement des résultats de notre enquête grâce à un retour sur trois moments clés des entretiens. Ces trois « cas » que nous confrontons à des éléments théoriques nous permettent de montrer l'importance d'une tension dialectique entre le maintien du système dans un ordre apparent et l'acceptation de sa transformation qui peut s'apparenter à une forme de désordre.

Chapitre 8- Que regardent les praticiens introspectifs ?

Après avoir retranscrit la totalité des entretiens,¹³⁸ nous les avons classés par ordre chronologique, par équipe pédagogique et par établissement. Ils sont numérotés en chiffres romains de I à XXII. Nous avons ensuite découpé chacun des entretiens en unités de sens numérotées en chiffres arabes. Ces unités de sens couvrent la totalité du texte de chaque entretien retranscrit et respectent sa chronologie. L'entretien le plus court comporte 60 unités, le plus long 178. Comme expliqué dans le chapitre précédent, ces unités de sens ont ensuite été rassemblées en unités de significations lors de l'opération de mise en catégories. À l'occasion de l'analyse des données, nous avons été amenés à citer des parties des entretiens. Pour y faire référence, nous donnons entre parenthèses à la fin de la citation le chiffre romain qui correspond à l'entretien et le chiffre arabe qui correspond au découpage des entretiens en unités de sens¹³⁹. Les deux informations sont séparées par un point.

Nous présentons dans ce chapitre une première forme de résultats. Il s'agit de rendre compte de ce que les enseignants ont observé à l'occasion des entretiens d'autoconfrontation. En effet, notre méthodologie non directive place les résultats dans le champ de l'imprévisible. Les praticiens introspectifs, encadrés par le thème annoncé de l'entretien, d'une part, et par les images qui défilent, de l'autre, sont des « guides » que nous suivons. Nous cheminons au fil de leurs pensées sur leurs actions. Nos interventions dans ce cheminement ont cherché à respecter la logique du raisonnement par un questionnement relié aux sujets abordés ou par la reformulation.

Nous faisons donc état des différentes thématiques abordées au fil des entretiens en n'en écartant aucune. Nous avons classé ces thématiques en quatre grandes catégories. Les environnements du système classe (9.1) est le premier¹⁴⁰ groupement de thèmes observés par les enseignants. Dans un deuxième temps, nous présentons le regard des praticiens introspectifs qui s'est porté sur eux-mêmes et nous décrivons ainsi dans ce sous-chapitre (9.2) les enseignants observés par eux-mêmes au sein du « système-classe ». Les élèves dans leur environnement font ensuite l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants (9.3). Enfin, nous présentons la façon dont les praticiens, au cours des entretiens, se sont intéressés aux interactions langagières au sein du « système-classe ».

¹³⁸ Notre verbatim est présenté dans le tome II de cette thèse, celui-ci comporte la totalité des entretiens ainsi qu'un schéma récapitulatif des thématiques abordées.

¹³⁹ Par exemple : « [...] *du coup, avec l'historique, j'appréhendais un peu, quand je l'ai vu arriver dans le couloir...* » (XX.41). Ces tableaux représentant un volume très important de données, ne sont pas présentés dans notre thèse. Ils sont considérés comme des outils mobilisés par le chercheur, mais ne se substituent pas à la lecture des entretiens présentés dans le volume II.

¹⁴⁰ Premier dans notre présentation mais sans qu'il y ait une quelconque hiérarchie ou chronologie dans les entretiens.

Nous avons « ordonné » ces différentes thématiques en grands ensembles qu'un tableur nous permettra, dans le paragraphe 9.5, de présenter sous forme de graphiques. Ce paragraphe est une synthèse de ces premiers résultats. Les données chiffrées que nous avons utilisées dans cette dernière sous-partie n'ont pour vertu que de nous offrir l'opportunité d'une re-présentation, elles ne seront pas utilisées comme éléments à analyser en tant que telles.

8.1 Les environnements du « système-classe »

Dans ce sous-chapitre, nous présentons les différents regards que portent les enseignants sur l'environnement du système classe. Cet environnement, ou plutôt ces environnements, sont de trois ordres. D'une part, l'environnement physique, les salles de classe, les gymnases, le mobilier, le matériel pédagogique, tout ce que l'on appelle la « géographie des lieux pour apprendre ». D'autre part, l'environnement institutionnel, c'est-à-dire les règles de fonctionnement qui entrent dans le « système-classe » qui proviennent de « *l'archipel de systèmes* » dans lesquels s'insère celui-ci : l'établissement, la communauté éducative, l'Éducation nationale. Enfin, un environnement que nous appelons axiologique fait état de valeurs qui sont exprimées ou qui apparaissent au fil des entretiens. Ces valeurs encadrent les interactions et, dans le même temps, les organisent.

8.1.1 Environnement « géographique »

Le terme « géographique » désigne ici l'organisation spatiale des lieux pour apprendre. La salle de classe en tant qu'objet architectural, mais aussi son mobilier, ses équipements et leur agencement. L'environnement physique accueille les interactions en contexte pédagogique, il est observé et commenté par les praticiens introspectifs. Les enseignants ont évoqué à de nombreuses reprises la salle qui accueille les séances que nous avons filmées¹⁴¹. Ils l'ont évoquée en tant que lieu d'accueil en lien avec une fonction. Cette fonction est généralement reliée à la facilitation des interactions entre le professeur et la classe, ou entre les élèves entre eux.

Dans un grand nombre de cas, cette évocation est liée à une gêne que l'enseignant constate. Cette gêne peut être liée à la disposition de la salle qui ne convient pas, à un

¹⁴¹ II.3, II.10, V.6, VI.1,VI.4, VI.5,VII.2, VIII.6, VIII.106,XII.1,XII.2, XVI.12,XVI.16,XVI.17, XVI.173, XVII.6, XIX.43, XIX.55, XII.3, XII.72, XVI.19, XVI.20, XVI.21, XVI.22, XVI.23, V.5, VI.3, VI.9, VI.44, XI.39, XVI.9, XVI.10, XXII.22, XXII.76.

meublé, à une salle de classe de taille trop exigüe¹⁴². Sarah, enseignante d'anglais, se plaint de la salle qu'elle utilise :

« [...] l'arrangement des tables ce n'est pas bon. Donc déjà ici, on est dans une situation magistrale que je n'aime pas et qui ne convient pas pour les cours de langue. » (VI.5)

L'environnement qui accueille les interactions au sein du « système-classe » est aussi abordé au travers d'une satisfaction que les enseignants éprouvent à son égard. Dans ce cas, elle est reliée à des choix qu'ont faits les enseignants. Le choix de la disposition des tables, de la couleur des murs, de la place du tableau interactif, ou de supprimer certains mobiliers (XII.3, XII.72, XVI.19, XVI.20, XVI.21, XVI.22, XVI.23).

Martial commente par exemple :

« J'ai fait des îlots, j'ai fait un rond et... cette disposition est quand même celle où je peux... tu vois, je peux passer, je peux aller voir un peu, il y a ceux qui veulent aller se mettre au milieu, ils se mettent au milieu, la plupart du temps ils respectent le U. » (XVIII.10)

Les enseignants ont aussi évoqué des « outils-objets » qui entrent en jeu dans le pilotage de leurs séances : les ordinateurs, les portes, les bureaux des enseignants, les frigos et les fours en salle d'atelier, les panneaux de basket, les ballons, les bureaux des élèves en salle de sciences. Dans ce cas, c'est une utilisation particulière, ou c'est leur inadéquation, qui est le plus souvent mise en évidence (V.5, VI.3, VI.9, VI.44, XI.39, XVI.9, XVI.10, XXII.22, XXII.76).

8.1.2 Environnement institutionnel

Les enseignants décrivent aussi les conditions dans lesquelles se produisent les interactions. Ce point de vue est relié à l'institution. Ils parlent alors de « l'Éducation nationale », du « système », du « métier », ou de « leur métier ». Ils décrivent parfois leurs actions non plus du point de vue de l'activité qu'ils sont en train d'effectuer, ou que les élèves effectuent, mais du point de vue de la tâche prescrite. Nous considérons ici que les enseignants nous parlent d'un environnement, d'un cadre dans lequel les interactions se produisent.

¹⁴² II.3, II.10, V.6, VI.1, VI.4, VI.5, VII.2, VIII.6, VIII.106, XII.1, XII.2, XVI.12, XVI.16, XVI.17, XVI.173, XVII.6, XIX.43, XIX.55.

L'organisation des emplois du temps qui engendre des temps longs entre deux séances et la durée des cours insuffisante en arts plastiques sont évoquées à propos du cadre institutionnel (I.46, I.87, IV.4). Marion explique :

« Mais au final, c'est vrai que... si c'était moi... c'est lié à nos conditions d'enseignement : 1h par semaine, on est obligé de rappeler ce qui s'est passé sur quoi on travaille, ça prend vachement de temps et il y en a plein qui s'ennuient quoi. » (IV.4)

De même, les enseignants parlent des programmes trop ambitieux, qui obligent à un « survol des notions » et de la difficulté liée à l'hétérogénéité en classe de SEGPA associée à l'injonction d'amener tous les élèves au même niveau en fin de collège (X.118, X.119, XVIII.88.). À propos de l'enseignement en SEGPA, l'absence de manuels scolaires adaptés et les nombreuses photocopies qu'elle engendre sont aussi évoquées comme une difficulté (XVIII.85, XVIII.86, XVIII.87). La pression du DNB en troisième est aussi régulièrement citée comme influençant le déroulement des cours (VII.17, VII.18, VII.21, XVI.14, XVI.47). Une enseignante déplore l'absence de regards extérieurs dans la classe et constate que le seul regard extérieur est un regard évaluatif porté par les inspecteurs de l'Éducation nationale (XVI.104).

La place, le rôle des AVS/AESH est aussi régulièrement évoqué (IX.121, IX.122, XI.112, XI.113, XI.114, XI.115). Il est souvent abordé d'un point de vue institutionnel, c'est-à-dire en lien avec le dispositif d'accompagnement mis en place dans les établissements. Une enseignante pointe l'absurdité d'un emploi du temps qui place le jour de repos d'une AESH le jour des deux heures de français (X.132). Les attentes des enseignants vis-à-vis des AESH et des difficultés relationnelles sont aussi abordées par certains. Gérôme explique par exemple :

« Je serais plus critique avec d'autres, alors je ne vais pas dire... mais...avec certaines qui...involontairement, alors là, ça peut, en volume sonore trop élevé, et alors là, c'est involontaire, et on peut dire poliment... Et puis d'autres qui..., alors je vais être méchant là, et c'est plus rare, mais je m'interroge sur des emplois fictifs.... » (IX.121).

Le système scolaire est aussi abordé du point de vue de ce que les enseignants appellent des dysfonctionnements. Certains parlent d'une organisation qui ne permet pas aux élèves en grandes difficultés de progresser (I.62, IX.80, IX.82, XI.61, XI.62, XI.63, XI.64). D'autres considèrent qu'il faudrait organiser des groupes de niveaux en français, en les appelant des classes à projet :

« *Moi, je crois qu'il faudrait pour les classes comme ça des projets et malheureusement, mettre à côté ceux qui n'avancent pas. Alors, heureusement, ceux qui avancent plus vite... Je crois qu'il faudrait vraiment faire des classes de niveaux. Alors, peut-être ne pas dire niveaux, mais projets. De dire « voilà, là, ceux-là, on va plutôt faire ça et puis avec ceux-là, on va plutôt faire ça »* (X.89).

Un autre enseignant estime que les élèves devraient avoir leurs classes à l'année et que les enseignants devraient se déplacer (XII.69)

D'autres difficultés qu'observent les enseignants montrent un écart entre leurs représentations de leur métier et ce qu'ils observent à l'écran. Faible niveau des élèves, part importante consacrée dans chaque cours à la gestion des comportements, écart entre leur compétence et le niveau des contenus (XI.62, XII.54). Michelle raconte :

« [...] *j'avais ramé pour leur faire comprendre que c'était parodique. Ils n'avaient pas du tout perçu cet aspect-là. C'était compliqué pour eux cette œuvre* » (II.9). « *C'est là aussi, souvent en lettres, peut être en musique aussi, la différence quand toi tu es spécialiste de la discipline, que tu connais bien l'œuvre, que tu connais le contexte et tout, tu sais que cette phrase est ironique et en 20 min tu ne peux leur faire toute l'histoire littéraire.* » (II.45)

Mohamed, lui, explique :

« *Encore une fois, toujours dans ... heu... Mon rôle principal n'est pas d'être le flic. Mon rôle principal, c'est de servir d'arbitre, peut-être, parce que forcément, quand t'as trente gamins, ados, t'as besoin d'arbitres* » (XII.67).

8.1.3 Environnement axiologique

L'analyse qu'effectuent les praticiens réflexifs à partir des vidéos de leurs séances fait émerger des valeurs qui, elles aussi, encadrent les interactions dans le « système-classe ». Elles sont un cadre qui, d'une certaine manière, agit sur celles-ci. Les commentaires qui expriment un point de vue axiologique des enseignants sur leur activité sont exprimés souvent à « brûle-pourpoint », entre deux commentaires à propos d'un sujet plus ou moins approchant. Elles font rarement l'objet de longs développements. Une enseignante parle des élèves qui s'ennuient et déclare qu'elle ne fait pas ce métier pour « leur faire subir ça » (XI.80). Un autre enseignant se dit « *musicothérapeute de groupe* » à propos du temps qu'il passe à s'occuper des problèmes des élèves (XII.55). Il explique aussi que, pour lui, la musique est une matière

qui offre la possibilité de travailler « *sur le vivre ensemble* » (XII.52). Une autre enseignante explique que « *si elle trouve ce métier passionnant c'est que les ados ont toutes les excuses* » (XIII.52). Un enseignant d'histoire-géographie explique comment il cherche à faire participer les élèves en difficulté pour les mettre en valeur :

« *Excepté le début où j'étais assez cassant sur le rappel des notions, je suis plus à valoriser là, à valoriser ou à encourager les bonnes réponses oui les moitiés de bonnes réponses* » (IX.96).

Les termes « valoriser » ou « aider » sont des termes fréquemment employés dans les entretiens à propos d'une volonté, ou d'une priorité des enseignants au sein de leurs pratiques¹⁴³.

Ce même enseignant, Gérôme, parle « *d'aller les chercher* », les élèves (IX.100), dans le sens de les tirer vers le haut « de force ». On voit ici, comme dans beaucoup d'entretiens, l'affirmation d'une volonté de faire réussir les élèves en difficulté. Marion l'exprime différemment :

« *On est là pour aider quoi. Voilà, pour transmettre quelque chose sinon autant ne pas faire ce boulot quoi ?* » (IV.12).

On trouve cependant parfois l'expression d'une tension entre la volonté d'aider les plus faibles et la nécessité d'avancer dans le scénario pré-pensé (VIII.33) :

« *Donc je sais clairement que là je suis en train de mettre ma classe en suspens et de casser l'énergie. Parce qu'elle n'a pas le niveau. Donc, elle est là. Mais c'est que je te dis, c'est des élèves qui sont là à l'ancienneté. On redouble plus dans ce pays.* » (XIII.12.13.14)

On constate, dans la deuxième partie de cette citation, l'affirmation de valeurs en lien avec la question du redoublement, mais aussi d'une forme de mérite qui serait attribué au passage dans la classe supérieure grâce au redoublement des plus faibles.

Cette tension se retrouve également entre la question d'une aide individuelle qui pourrait freiner la progression collective, qui serait donc au détriment des autres (X.68, XIV.14) : « [...] *après, c'est toujours pareil, est-ce qu'il vaut mieux sauver une majorité des élèves, ou s'occuper que de celui-ci et... faire traîner ?* » (XI.75). Mais aussi une forme

¹⁴³ I.91, II.68, III.33, IV.12, V.13, XI., 113, XII.28, XIV.65, XV.90, XVII.142, XX.69, XXI.157, XXII.86.

d'équité entre chaque élève qui aurait droit à la même attention que tous les autres, ce qui nous semble être un positionnement axiologique des enseignants.

« Je ne trouve pas sympa pour V., parce qu'en fait, elle, elle parle, elle finit son truc, et je crois que je ne lui dis rien, et je vais voir N. en fait. À la place de V., ça fait un peu « elle fait le boulot et je lui... je lui donne pas de retour en fait... je passe... J'ai l'impression de l'avoir un peu finalement squeezée pour aller m'occuper d...d'un autre élève qui n'a pas ses affaires et avec lequel c'est compliqué quoi. Donc... ça aurait été peut-être plus judicieux et ouais, plus respectueux quoi. » (X.27)

8.2 Les enseignants du « système-classe »

À l'occasion des entretiens, nous avons créé une situation artificielle par le biais de la captation vidéo. Les enseignants qui ont accepté de participer à notre recherche n'ont pas l'habitude de se regarder travailler. Pour l'ensemble d'entre eux, il s'agissait d'une première fois. On peut donc imaginer la curiosité qu'éveille cette situation. On peut aussi comprendre que cette curiosité peut se manifester, mais ce n'est pas le cas dans tous les entretiens, en priorité par une centration de l'enseignant sur lui-même. Il faudrait le vérifier, mais on peut imaginer que si l'exercice se reproduisait chaque semaine durant plusieurs mois, le regard de l'enseignant se porterait alors en priorité sur d'autres aspects du cours. Toujours est-il que nous avons relevé, sur la majeure partie des entretiens, une recrudescence d'unités de sens consacrées aux enseignants. Les praticiens introspectifs se sont regardés et ont largement commenté leurs observations à leur égard. Mais qu'ont-ils regardé en se regardant ?

8.2.1 Enseignants en activité

Les enseignants portent un regard de techniciens sur leurs actions en classe, ils les commentent du point de vue du « genre enseignant ». Ils décrivent l'entrée en classe comme un temps important dans la séance¹⁴⁴. Ils observent la manière dont ils construisent la leçon grâce aux interactions entre l'enseignant et les élèves, comme l'explique cette enseignante de lettres :

« Oui, parce que je projette systématiquement ma trace écrite. Voilà qu'on affine en fonction de notre lecture. On fait la leçon ensemble quoi. » (X.13)

¹⁴⁴I.1,II.1,III.2,IV.1,IV.1,IV2.,V.2,VII.2,VII.3,VII.5,VIII.16,IX.5,IX.11,IX.13,IX.18,XI.7,XI.8,XI.19,XI.20,XI.21,XIII.8,XIV.3,XIV.4,XIV.7,XVI.56,XVI.57,XVII.16,XIX.5,XIX.6,XXII.1,XXII.2,XXII.18,XXII.20,XXII.19

Le plus souvent, il s'agit d'un jeu de questions/réponses entre l'enseignant et la classe. Au sein du « genre enseignant » il est appelé souvent le « questionnement socratique ». Gérôme, enseignant d'histoire-géographie, l'appelle la « *fabrique du cours* »¹⁴⁵. On distingue parfois le questionnement « *nominatif* » du questionnement « *à la volée* » (I.101, I.103). Les enseignants observent dans le même temps leur utilisation du vidéoprojecteur, de l'ordinateur, mais aussi de l'utilisation du logiciel Pronote¹⁴⁶. Leur manière d'effectuer l'appel, de noter les devoirs par exemple. Ils regardent en spécialistes ce que Dominique Bucheton appelle les gestes de pilotage de la classe. Ils scrutent un chronomètre virtuel qu'ils disent souvent avoir intégré avec le temps. Et qui leur permet de réaliser le scénario qu'ils ont imaginé¹⁴⁷.

Michelle se regarde dans la régulation temporelle :

« [...] *effectivement 5 min pour étudier toute la scène c'était trop juste donc je n'ai pas envie de les presser parce que je sais que c'est un défaut que j'ai. Qu'on a souvent dans le secondaire avec le carcan horaire « on se dépêche on a ça à finir »* (II.39)

Anne également :

« *Ouais, c'est souvent que je vais à mon ordinateur, je regarde où on en est dans le temps. Soit j'ai ma montre, j'ai mon téléphone aussi, tu vois, j'ai des repères pour essayer de... ouais, pour essayer de dire quand même... Bon, après, je ne pense pas qu'ils s'ennuient, mais... l'idée aussi... bon, c'est aussi de faire un certain nombre d'exercices, c'est aussi d'essayer de boucler pour pouvoir avancer un peu plus vite, mais bon, là... »* (X.115)

L'organisation de l'activité est aussi observée, les enseignants regardent la « trace écrite » de la leçon (VII.23). Ils observent des temps spécifiques propres à leurs disciplines comme les percussions corporelles en éducation musicale (III.46), ou les temps d'expérimentation en SVT (VIII.77). Thibault, professeur d'EPS, explique :

« *Là aussi, c'est quelque chose, cette phase-là, la phase de... de tournoi mise en équipe c'est... c'est quelque chose qu'on avait fait la séance précédente, donc... ils sont habitués, je me dis que... que ça va bien se passer, deux équipes qui jouent, une équipe qui*

¹⁴⁵ IX.113, IX.114, IX.115, X.13, XIII.84, XIII.85, XVI.168, XVII.102, XVIII.34, XX.28, XX.29, XX.30.

¹⁴⁶ Le logiciel Pronote est un logiciel de gestion de la vie scolaire qui offre un certain nombre de fonctionnalités à l'intention des personnels de direction, des enseignants, des parents et des élèves. Il est développé par une entreprise privée et vendu aux établissements. On y trouve un ENT, les EDT, une messagerie, un cahier de textes, les listes d'appels, etc. Il est utilisé aujourd'hui par la très grande majorité des collèges et lycées de France.

¹⁴⁷ I.64, II.7, II.16, II.38, II.39, IV.4, VI.37, X.115, XI.70, XIV.26, XIV.74, XV.20, XX.50, XXI.51.

s'occupe de l'arbitrage et de noter les scores, voilà, que chacun soit occupé, ça, c'est important. [...] » (XXII.76)

Les enseignants observent leur démarche de construction des savoirs, autre geste professionnel appelé la « cible des savoirs ». Célian explique :

« Moi, l'objectif, c'est vraiment qu'ils sachent calculer la probabilité et pas forcément qu'ils aient gardé tout le vocabulaire en tête, parce que je sais que c'est... c'est quand même assez compliqué pour une partie d'entre eux quoi. » (XXI.60)

Ils observent la mise au travail en groupe¹⁴⁸ et leurs actions pendant ces phases.

Au sein de ce regard du praticien sur sa pratique certains enseignants évoquent aussi des constructions qui leur sont propres, nous les appelons « créations pédagogiques » (cf. supra paragraphe 6.2.3)¹⁴⁹. Celles-ci peuvent être des adaptations du genre, une stylisation par l'enseignant de pratiques courantes, comme Marion qui fait réaliser l'appel par un élève à sa place (IV.83), ou Natacha qui commence par faire copier les devoirs en début d'heure (III.4). Les enseignants décrivent aussi des inventions, des créations qui leur appartiennent - puisqu'elles dépassent l'adaptation et sont des inventions - comme Mohamed, qui a fabriqué un jeu de cartes pour les évaluations de rythmes (XII.42), ou Célian qui fait calculer les probabilités à partir d'un sac de bonbons (XXI.33).

8.2.2 Enseignants dans les espaces pour apprendre

Les enseignants observent leurs déplacements et leurs placements dans la classe. C'est une préoccupation importante dans la majorité des entretiens. La question du positionnement des enseignants dans l'espace et la question des déplacements d'un endroit à un autre sont très fréquemment évoquées¹⁵⁰ : les enseignants se regardent au sein de l'environnement spatial, ils s'observent en déplacement et à des places différentes et commentent. Au sein de l'agir enseignant, nous considérons ces actions comme des gestes professionnels, appelés aussi

¹⁴⁸ II.26, III.31, V.19, V.20, V.25, V.27, XI.82, XI.99, XI.101, XI.105, XI.106, XII.47, XIV.48, XIV.49, XIV.50, XVI.60, XVI.117, XVI.155, XVIII.18, XVIII.19, XVIII.20, XVIII.21, XVIII.23.

¹⁴⁹ XII.42, XII.46, XVI.140, XVII.77, XX.55, XX.69, XX.70, XXI.31, XXI.32, XXI.33, XXII.72, XXII.73.

¹⁵⁰ I.24, I.26, I.49, I.51, I.52, I.53, II.27, II.29, II.30, II.31, IV.10, IV.11, IV.27, IV.39, IV.40, IV.41, IV.42, IV.43, IV.71, IV.72, V.11, VI.30, VI.39, VI.52, VI.53, VII.39, IX.65, IX.66, IX.67, X.20, X.21, X.22, X.41, X.123, IX.69, XI.35, XI.58, XII.13, XII.32, XII.47, XII.73, XII.73, XII.84, XIII.42, XIII.59, XIV.42, XIV.48, XVI.11, XVI.12, XVI.13, XVI.14, XVI.15, XVI.57, XVI.112, XVI.113, XVI.170, XVII.105, XVII.107, XVIII.17, XVIII.25, XVIII.33, XXI.16, XXI.17, XXI.18, XXI.19, XXI.20, XXI.21, XXI.22, XXI.23, XXI.24, XXII.30, XXII.34, XXII.35, XXII.36, XXII.37, XXII.38, XXII.39, XXII.63, XXII.82.

micro-gestes (Duvillard, 2014) (cf. paragraphe III.2.3). Martial se regarde dans une classe disposée en « U » :

« [...] et du coup je peux me balader au centre, je pense qu'on va voir, je me balade. »
(XII.13)

La question de la proxémie est abordée à plusieurs reprises. De manière volontaire, calculée ou sans préméditation, des enseignants changent leur distance physique avec les élèves (X.123, XIV.42, XXI.19), ils font parfois « barrage » par leur placement entre un élève et le reste de la classe (XIV.60).

Les enseignants regardent leurs déplacements au cours des entretiens et expliquent qu'ils vont être fréquemment mis en œuvre pour passer d'une communication adressée au groupe à une communication adressée à un petit groupe ou à un élève particulièrement (IV.33, XIV.48). Ils cherchent parfois aussi la place dans l'espace de la classe qui optimisera la communication.

8.2.3 Enseignants autocritiques

Nous l'avons évoqué, dans l'introduction de ce sous-chapitre, les enseignants, à l'occasion de l'exercice de l'autoconfrontation, portent un regard sur eux-mêmes. Ce regard est analytique et il est critique. Les enseignants que nous avons rencontrés, en s'observant, relèvent ce qu'ils estiment être des défauts, et c'est une préoccupation constante et commune à presque tous les entretiens¹⁵¹.

Afin d'appréhender ce regard critique, nous pouvons classer les remarques en fonction des différents gestes professionnels (cf. supra, paragraphe 4.4.1) auxquels ils se réfèrent.

Les enseignants regardent les gestes visant la « cible des savoirs » en émettant des réserves sur des choix qu'ils ont effectués pendant leurs séances (VII.62, IX.52 IX.104). Ils

¹⁵¹ I.5, I.9, I.34, I.73, I.74, I.88, I.95, II.64, IV.12, IV.13, IV.14, IV.30, V.35, V.38, V.40, V.51, VII.19, VII.24, VII.38, VIII.1, VIII.8, VIII.17, VIII.21, VIII.27, VIII.43, VIII.62, VIII.67, VIII.77, VIII.89, VIII.95, IX.18, IX.97, IX.104, X.9, X.42, X.46, X.52, IX.15, IX.21, IX.32, IX.33, IX.44, IX.52, IX.58, IX.87, IX.93, IX.106, XI.1, XI.9, XI.14, XI.71, XI.76, XI.98, XI.116, XII.17, XII.18, XII.33, XII.35, XII.49, XII.71, XII.85, XII.88, XIII.32, XIII.53, XIII.68, XIII.91, XIII.98, XIII.134, XIV.83, XIV.86, XIV.97, XIV.104, XVI.61, XVI.74, XVI.92, XVI.93, XVI.99, XVI.104, XVI.140, XVI.133, XVI.153, XVI.156, XVII.1, XVII.12, XVII.21, XVII.27, XVI.38, XVII.43, XVII.47, XVII.62, XVII.66, XVII.76, XVII.84, XVII.95, XVII.99, XVII.108, XVIII.18, XVIII.30, XVIII.43, XVIII.51 XVIII.55 XVIII.58 XVIII.62 XVIII.68 XVIII.72 XVIII.95 XIX.23 XX.16 XX.23 XX.35, XX.56, XXI.73, XXII.12, XXII.31, XXII.34, XXII.55, XXII.70, XXII.75, XXII.77, XXII.80, XXII.84, XXII.87, XXII.91, XV.3, XV.41, XV.43.

observent aussi les gestes visant « *l'atmosphère* » de la classe. Xabi explique que son degré de stress peut influencer la nervosité de la classe (V.32). Il constate qu'à la cinquième heure de cours sa fatigue se fait sentir (V.51). Certains enseignants trouvent leur cours ennuyeux et le supportent avec difficulté (VIII.70, IX.52). Pierre-Jean est agacé :

« Mais tu vois, ils ne disent pas « j'en ai marre, quoi », ils sont gentils ! Moi je ne sais pas si je serais gentil comme ça... là je trépigne tu vois. Alors eux tu vois là, ils trépignent gentiment là. » (I.73)

Les gestes de « *pilotage* » sont aussi scrutés avec attention : construction du cours d'un point de vue méthodologique, utilisation des outils tels que l'ordinateur, le vidéoprojecteur, les tableaux. La temporalité du cours est elle aussi critiquée. Xabi explique qu'il pense qu'un rythme lent en classe permet de s'occuper aussi bien des élèves en difficultés que des élèves qui suivent bien (V.44). Gérôme se trouve, lui, trop nerveux et considère qu'il en demande parfois trop en classe (VII.38). Il estime qu'il devrait construire ses cours en mettant plus les élèves en activité au lieu d'un cours magistral (VII.19).

Les gestes « *d'étayage* » sont analysés et les enseignants sont parfois critiques sur leur choix de favoriser les élèves en grandes difficultés au détriment des autres (IX.40, X.27, XIII.12). La critique opposée apparaît aussi régulièrement et des enseignants regrettent de ne pas prendre suffisamment de temps pour individualiser leurs enseignements. Pierre-Jean s'interroge sur le bien-fondé de l'interrogation collective comme geste d'étayage. Il estime qu'il risque de lui faire perdre du temps sans pouvoir aider ni les élèves en difficultés ni les élèves qui suivent (I.72). Pour Pascal, c'est la question de la gestion de l'autonomie des élèves qui lui pose problème :

« [...] j'interviens énormément. Je ne les laisse pas assez travailler tout seuls, je les stimule en fait, et j'ai l'impression que ça les empêche tout simplement de travailler. » (VII.43)

Le geste professionnel de « *tissage* » est finalement assez peu évoqué, ou tout au moins en termes de critiques. Les enseignants vont plutôt évoquer leur capacité à construire du lien entre les différentes séquences et avec les autres disciplines en termes de compétences qu'ils développent.

Les enseignants scrutent aussi leurs tics de langage (I.10, VIII.21, XII.71) et le débit de leurs discours, leur apparence vestimentaire, ou corporelle (IV.10, V.42, VIII.37, IX.22), c'est-à-dire leur communication non-verbale lorsqu'ils y trouvent à redire.

8.3 Les élèves du « système-classe »

Après s'être observés, ou tout en s'observant, les enseignants qui ont participé aux entretiens regardent les élèves avec qui ils interagissent. Ceux-ci sont, la plupart du temps, observés au sein du scénario pré-pensé par l'enseignant, c'est-à-dire au travers d'une représentation que se fait l'enseignant de la séance qu'il considère, ou qu'il aimerait, avoir construite. Ainsi, ce regard porté sur les élèves des différentes classes que nous avons filmées est-il un indicateur de la manière dont les enseignants conçoivent les interactions au sein de la classe. Que regardent les enseignants lorsqu'ils observent leurs séances de cours en se centrant sur les élèves ?

Le regard des enseignants va se porter sur un élève en particulier, ou sur un groupe d'élèves plus global. Lorsqu'il s'agit d'un individu, il est nommé, parfois identifié pour le chercheur sur l'écran. Lorsqu'il s'agit d'un groupe d'élèves, c'est une caractéristique qui est mise en avant, une caractéristique qui, selon l'enseignant, est commune à un sous-groupe, ou à l'ensemble du groupe.

8.3.1 Élèves singuliers

Lorsqu'un élève est évoqué nominativement, les enseignants parlent :

a) De son degré d'appétence scolaire, c'est-à-dire une tendance naturelle ou une difficulté à se conformer aux attentes de l'enseignant et du système.

Marie-Paule explique :

« Et Lola, elle se fait oublier aussi. Je ne sais pas comment elle est dans les autres cours, mais si tu peux ne plus penser à elle, ça l'arrange, hein, voilà. » (XI.104)

Max parle d'un élève en ces termes :

« Lui, il a les codes, quoi. Il va construire le cours, il lève la main. Lui, il peut être bien » (XX.25).

Michelle regarde Gabin :

« Gabin ! « c'est la première fois madame » il oublie tout le temps ses affaires en fait. Alors effectivement c'est la première fois qu'il n'a pas son livre, mais la fois d'avant il n'avait pas son classeur, etc. » (II.24)

Marion regarde Tom :

« ...mais Tom, il est en échec scolaire. Clairement. Euh, il ne fait rien » (IV.18).

b) Des facilités ou des difficultés qu'il rencontre dans son travail scolaire

Amélie décrit une élève en ces termes :

« Et cette élève a un esprit de synthèse et une culture, et une assise scolaire exceptionnelle. » (XIV.92)

Michelle explique :

« [...] là j'interroge Quang, qui est l'élève le plus en difficulté de la classe, sûrement parce que je sais qu'il a la bonne réponse. » (II.65)

c) D'un comportement ou d'une attitude qui pose une difficulté à l'enseignant ou que l'enseignant apprécie, ces deux catégories sont très présentes dans les entretiens.

Consciemment, ou inconsciemment, les enseignants décrivent certains élèves en les plaçant dans l'une de ces deux catégories. Amélie regarde Rolland :

« Ah ça y est, j'ai perdu Rolland, encore. Il est en train de décoller. Ah, non, tu vois, il revient. Mais c'est...enfin, il n'a pas été scolarisé pendant six mois l'an dernier. » (XVI.121)

Manon observe :

« C'est Kassim qui reprend en fait, qui fait le résumé là. Alors lui pour le coup, peu importe qu'il soit devant ou au fond, il fonctionne toujours de cette façon-là. Il est toujours efficace à ce moment-là. » (XV.23)

Nous remarquons que des élèves, les élèves « discrets », ou autrement appelés « qui se font oublier », sont regardés régulièrement comme posant des difficultés aux enseignants. Ils sont dans ce cas évoqués nominativement, on parle de timidité, ou d'évitement, parfois de passivité, les enseignants les décrivent alors comme nécessitant une attention particulière. C'est le cas de l'élève dont parle Esther :

« Il y a des élèves où faut aller les rechercher quand ils lèvent la main timidement, qui la baissent, et puis après il n'y a plus rien, je pense qu'il ne faut pas les oublier. » (XVII.69)

Ainsi, chaque entretien recueille un nombre important de descriptions des individus, membres du « système-classe ». Les enseignants les décrivent au gré des événements qu'ils observent sur l'écran.

8.3.2 Élèves pluriels

Le premier groupement d'élèves est la classe dans son ensemble. Ce grand groupe est observé et décrit par les enseignants. Nous recensons au fil des entretiens un nombre important d'évocations du « groupe-classe » comme une entité¹⁵². Les « 3^{èmes} I » font des choix, la classe de 4^{ème} B peut être attentive, ou passive, par exemple. Il y a ici une forme de personnification du groupe auquel on attribue les caractéristiques d'un élève.

Sarah nous parle de sa classe de 3^{ème} C :

« Parce que j'ai travaillé dix ans et je n'ai jamais eu une classe aussi faible. Donc le travail des troisièmes, le vrai travail de troisième, on ne peut pas le faire avec cette classe. » (VI.25)

Les descriptions d'élèves singuliers débouchent parfois sur des regroupements qui constituent des sous-groupes. Les enseignants effectuent une démarche de globalisation, ils réunissent plusieurs éléments en les considérant comme un tout. Reprenons l'exemple de Lola, que l'enseignante de lettres, Marie Paule, décrit :

« Et Lola, elle se fait oublier aussi. Je ne sais pas comment elle est dans les autres cours, mais si tu peux ne plus penser à elle, ça l'arrange, hein, voilà... » (XI.104)

La suite de la description inscrit l'élève Lola dans un sous-groupe et l'on comprend par cet exemple un des mécanismes qui permettent de passer de l'élève au sous-groupe :

« ... Et elle n'est pas dans ceux qui... qui... ils ne sont pas vraiment sûrs de leur travail, enfin de leurs connaissances, quoi. Ils sont en difficulté. »

¹⁵²I.5,I.8,I.16,II.8,II.31,II.69,III.16,IV.5,.IV.9,IV.20,V.7,V.8,V.39,VI.7,VI.19,VI.25,VI.28,VII.16,VIII.23,VIII.30,VIII.75,IX.3,.IX.108,X.23,X.107,XI.5,XI.12,XIII.60,XIV.7,XIV.28,XIV.119,XV.75,XVI.21,XVI.37,XVII.36,XVII.40,XVII.68,XVII.163,XVIII.21,XVIII.59,XIX.28,XX.14,XXI.21,XXI.37,XXI.45,XXII.4,XXII.51,XXII.67..

L'enseignante place Lola dans le sous-ensemble des élèves qui, selon elle, a des difficultés scolaires. On voit ici que, lors de l'analyse, les enseignants regroupent les élèves dans des catégories en fonction de caractéristiques communes, ils posent ainsi un regard globalisant sur les élèves. Certains sous-groupes communs aux diverses analyses émergent au fil des entretiens. On rencontre les « bons élèves » (XVII.90), les « élèves en grande difficulté » (I.86), les « élèves qui s'ennuient » (VIII.31), les « élèves pénibles » (IX.40) et les « élèves attentistes » (XI.118)

8.3.3 Élèves dans les espaces pour apprendre

Le regard que portent les enseignants sur les élèves les situe dans l'environnement physique dans lequel ils évoluent. Leur placement dans la classe est régulièrement évoqué au travers du plan de classe qui fait le constat de la place que chacun a choisie dans la salle de classe, ou qui organise ce positionnement en fonction de divers objectifs¹⁵³.

Natacha explique que les élèves choisissent librement leur place :

« [...] euh oui, ce sont eux qui se sont mis comme ça, ce n'est pas grave, alors moi j'aide ce côté. » (III.33)

Esther, au contraire, fait le plan de classe en début d'année :

« Et j'ai un plan de classe que je tiens à jour, en fait. Donc là, je connais par cœur, donc maintenant j'ai plus besoin en fin d'année, mais sinon, au moins jusqu'en décembre, j'ai les plans de classes qui sont devant mes yeux sur mon bureau à chaque fois que les classes rentrent en fait. » (XVI.34)

Les élèves peuvent être aussi observés en fonction de la place qu'ils occupent par rapport à l'enseignant. Certains élèves sont déplacés pour être au plus près des enseignants ou, parfois, c'est l'enseignant qui fait le déplacement régulier auprès d'un élève. Mohamed regarde par exemple un groupe d'élèves :

« [...] j'ai juste à me décaler un peu, à les regarder, à faire ça et ça y est [rires], je les ai « sous le coude » (XIII.30).

¹⁵³ III.32,III.33,IV.18,V.9,VI.32,IX.37,IX.43,X.28,X.29,X.30,X.31,X.32,X.33,XVI.34,XVI.35,XVI.36.

Ils peuvent être aussi observés par rapport à la place qu'ils occupent les uns par rapport aux autres. La séparation spontanée entre garçons et filles est observée dans certaines situations (III.32, XX.4).

Des élèves sont placés « stratégiquement » pour éviter leurs interactions.

Anne, enseignante d'anglais, regarde William :

« Oui, il est tout seul, mais en fait je pense que... je ne sais pas en fait si c'est qu'il se met à rire pour attirer les regards et du coup... avoir les regards et du coup à ce moment-là créer des choses, je crois que c'est plutôt ça. » (X.42)

Marie Paule observe :

« Il ne faut pas que leurs regards se croisent, d'ailleurs tu vois, ils s'installent, Nathan, qu'est-ce qu'il fait ? Il regarde ici, parce qu'ici, y'a....Heu... Louis. » (XI.33)

D'autres, au contraire, sont placés les uns à côté des autres, car leur association est jugée bénéfique. C'est ce que décrit Édouard à propos d'Oriane et Nathan :

« [...] la chance que j'ai eue, c'est que tout de suite, Oriane, là, qui est une excellente élève, là, elle a dit « bah je vais me mettre avec lui, je vais m'occuper de lui quoi. » (XII.48)

De même, Cléa observe :

« Et pareil là, le groupe de garçons qui se soutiennent beaucoup, alors tous les 4, les 4 garçons sont tous les 4 aux jeunes sapeurs-pompiers. Et en fait via le groupe des jeunes sapeurs-pompiers ils se protègent aussi, ils s'entraident aussi. » (XVI.25)

Exception faite de quelques séances (EPS, arts plastiques et technologie) qui ont instauré dans le scénario pédagogique la mobilité des élèves comme condition des apprentissages, les déplacements des élèves ont été extrêmement limités dans les cours que nous avons observés. Ainsi ne font-ils pas l'objet d'un regard régulier des enseignants. On trouve de temps en temps une remarque sur un déplacement intempestif d'élève (XV.14). D'une manière générale, les élèves sont immobiles en classe, les enseignants regardent leur placement, comme nous venons de le voir, mais très peu leurs déplacements puisqu'ils sont réduits.

8.4 Les interactions langagières

Les enseignants se regardent en action dans l'environnement du « système-classe », ils regardent aussi les élèves. Tout en regardant¹⁵⁴ les membres du système dans leur environnement, ils observent ce qui relie ces membres, c'est-à-dire leurs interactions. Ces interactions sont concentrées sur les échanges langagiers. Ces échanges s'écoulent donc plus qu'ils ne se regardent si l'on cherche à les isoler d'une conception de la communication plus globale¹⁵⁵.

8.4.1 La consigne

Le terme de consigne, issu d'un usage militaire, signifie « *instruction écrite ou verbale donnée à un militaire, un gardien et, par extension, à toute personne, sur ce qu'il doit faire et empêcher de faire.* » (CNRTL). En pédagogie, et par extension, donner une consigne, c'est « [...] *donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions, le travail qui leur est demandé* » (Arénilla et al, 2007, p. 72-73). Le terme de consigne est un terme usuel du métier d'enseignant, « *un syntagme propre à la communication pédagogique* » (Chaduc, Larralde, De Mecquenem, 2001 p. 49). Rien d'étonnant alors à ce que la consigne donnée aux élèves en classe soit observée par les enseignants lorsqu'ils analysent leur activité. Dans le cadre de notre recherche sur les interactions en contexte pédagogique, celle-ci entre dans une forme de communication particulièrement utilisée en classe. La consigne donnée par l'enseignant annonce aux élèves la tâche à accomplir. Elle se transforme en activité selon que les élèves s'en saisissent ou non. Dans les entretiens, la question de la consigne apparaît régulièrement (I.34, I.39, II.37, III.37, IV.4, V.46, X.64, XV.87, XXII.75).

Elle est principalement évoquée comme une variable d'ajustement lorsqu'une tâche à accomplir n'est pas comprise par tout, ou partie, de la classe. Ainsi, les enseignants remettent-ils régulièrement la qualité de leur consigne en cause. Michelle interroge sa consigne lorsqu'elle constate que des élèves continuent à travailler seuls alors qu'elle vient d'annoncer un travail de groupe (II.37). Marie Pierre s'étonne :

¹⁵⁴ Si notre présentation des résultats met un ordre, il ne s'agit pas d'un ordre chronologique mais d'un « ordre concomitant ».

¹⁵⁵ Nous isolons ici artificiellement la communication digitale de la communication analogique (cf. chapitre III §2)

« *C'est quand même la troisième fois, au moins, que je...[rires] que je redonne la consigne. Un, deux... peut-être que la consigne n'est pas bonne au départ.* » (XI.18).

Pierre-Jean, lui, s'étonne :

« [...] *je me rends compte qu'ils sont tous en train d'attendre. Je n'ai pas été clair sur ma consigne.* » (I.34)

Lorsque la consigne n'est pas appliquée, certains enseignants supposent aussi qu'elle n'a pas été entendue (III.37) et peuvent interroger la qualité d'attention des élèves, ou les conditions dans lesquelles la consigne a été donnée. Thibault, professeur d'EPS, remarque qu'il donne les consignes alors que les conditions matérielles ne sont pas réunies pour que l'activité puisse commencer (XXII.75). Marion préfère redonner les consignes de travail en début d'heure afin d'anticiper sur des oublis entre deux cours d'arts plastiques (IV.4).

Xabi estime qu'il n'a pas assez répété une consigne importante et constate qu'elle n'est pas appliquée par tous (V.46). Marion ne cherche pas à savoir si la consigne pour l'évaluation est déficiente, elle adapte et aide individuellement chaque élève qui en a besoin (XV.87).

Anne explique que, dans sa démarche d'adaptation aux BEP, elle vient donner des consignes adaptées aux élèves individuellement, « en aparté » (X.64).

Ces exemples nous montrent que cette communication qui est souvent adressée à l'ensemble et qui, donc, n'appelle pas forcément au dialogue, revêt une part importante dans l'organisation des interactions en classe. En un sens, si la consigne fonctionne, elle limite les interactions entre le professeur et les élèves, puisqu'elle ne fonctionne que dans un sens. Cependant, certaines consignes peuvent être questionnées et d'autres sont données individuellement.

8.4.2 Le questionnement socratique, la « fabrique du cours »¹⁵⁶

Les enseignants que nous avons rencontrés regardent les interactions entre eux et les élèves. Pour cela, ils observent des temps d'échanges oraux guidés par un questionnement de l'enseignant. Autrement appelée la maïeutique (cf. supra, chapitre 4), il s'agit, dans une organisation pédagogique traditionnelle, de « fabriquer le cours » en faisant émerger, grâce à

¹⁵⁶ Expression utilisée par un enseignant, Gérôme, hors de l'enregistrement de l'entretien, pour expliquer sa démarche de dialogue en classe.

la réflexion des élèves, les contenus attendus par l'enseignant : « *on fait la leçon ensemble* » (X.13), « *il faut que l'on bâtit* » (XX.33) une notion ensemble. C'est dans ce cadre que les enseignants observent une partie des interactions langagières. La qualité du dialogue est commentée en fonction de sa fluidité, du nombre de réponses et de leur pertinence, du nombre de participants, du statut des élèves qui participent (élèves considérés comme à l'aise, ou considérés comme en difficulté). Des enseignants constatent, par exemple, le manque de participation (II.11, VIII.103, XVII.160) et le vivent comme un dysfonctionnement. En l'absence de participation volontaire, le cours en dialogue se transforme en « *interrogatoire subit* » (II.14).

Lorsque ce dialogue est établi, lorsque la classe participe au questionnement, certains enseignants constatent la satisfaction des élèves. Gérôme, par exemple, raconte que les élèves semblent affectionner ces temps d'échange à l'oral :

« [...] *je ne m'étais pas fait la remarque, mais les cinquièmes, là, ces même cinquièmes, A et B, m'ont fait la même remarque ces derniers temps, à dire « Haaa ! Le cours qu'est-ce que ça passe vite ! Qu'est-ce qu'on écrit peu ! »* » (IX.114)

Une enseignante de lettres, Amélie, explique que lors de ces temps de questionnement, en interrogeant une élève qui est incapable de répondre rapidement, elle casse la dynamique de la participation (XIV.90). On voit ici qu'elle recherche un rythme d'échange proche du dialogue. En lettres, « *on aime bien que ça fuse* », la rejoint Michelle (II.12). Michelle et Manon autorisent ainsi certains élèves à prendre la parole sans la demander afin de favoriser cette fluidité (II.56, XV.40).

À l'inverse, ce temps de questionnement peut être l'occasion de « raccrocher » un élève en difficulté (II.23, III.22, X.54, XI.109, XIV.18, XVII.69). Anne explique :

« *Et du coup, je me dis, peut-être que ça va l'obliger à être attentif, tu vois, il s'est dit « Elle ne m'a pas oublié... »* » (X.54)

Certains enseignants choisissent des élèves en difficulté, car ils savent que leur réponse sera juste. Ils remplissent ainsi deux objectifs, puisque la fluidité du dialogue n'est pas rompue et qu'ils placent un élève en difficulté en situation de réussite.

Une autre technique de dialogue est mise en place de manière plus ponctuelle : un élève est envoyé « au tableau » pour effectuer une activité, une correction d'exercice par

exemple. Dans ce cas, c'est le dialogue entre l'enseignant et un élève en particulier qui permet d'apprendre (I.4, XI.56, XVII.96).

8.4.3 Le dialogue spontané

Au cours des entretiens, les enseignants regardent aussi attentivement les phases de dialogue lorsqu'elles sortent du scénario préétabli. Il arrive régulièrement, en effet, qu'un questionnement d'un élève change le cheminement que l'enseignant souhaitait emprunter. Ce temps de dialogue peut être amené par l'enseignant, comme autorisé par lui (II.20, II.41, IV.2, XII.88). Dans ce cas, ces échanges ne peuvent pas être « scénarisés », mais ils sont intégrés comme une possibilité dans la construction du cours. Édouard, professeur de technologie, observe sa classe en activité de groupe :

« Donc, tu vois les « monsieur », c'est qu'il y en a qui sont bloqués, ils ne comprennent pas ce qu'il faut faire, ou... [...] Tu vois, ils me posent des questions sur le... ils s'inquiètent. « Est-ce que je... ? Il faut aller jusqu'où ? Il faut... ? » Tu vois, là il y a de l'interaction, alors que pour moi, il n'y en avait pas avant, en fait. » (XII.88)

Il arrive parfois que des élèves posent des questions inattendues dans le cadre du cours (II.58, XVII.90, XIV.48, XIV.80). Michelle explique :

« [...] là tu vois, il y a un élève qui n'a pas compris l'abréviation, le truc qu'enfin... et là tu vois, ça ne me dérange pas, je précise. Moi je suis contente quand il y a des moments comme ça, parce que je me dis que bon... il sait qu'il peut dire, qu'il a confiance, mais c'est rare quand même. Là dans cette séance. » (II.58)

Gérôme se réjouit d'une question spontanée :

« [...] ça j'aime ces moments où les gamins te posent des questions, même en troisième. J'aime bien quand tu as zappé quelque chose ou qu'eux sont curieux et veulent aller un peu plus loin. Quand c'est sincère et qu'ils veulent savoir... » (VII.31)

Ces temps de dialogue spontané peuvent aussi être impromptus et sans liens apparents avec le sujet du cours (XV.36, VII.11), comme lorsque, dans le cours d'Amélie, des élèves se plaignent qu'un voyage scolaire soit annulé (XIV.23) ou, dans celui de Michelle, lorsqu'un élève absent devient le centre d'une discussion (II.19).

Certains enseignants entament le dialogue, l'encouragent même. D'autres « coupent court », comme Martial, lorsqu'une élève déclare « *Moi je dis tout ce que je pense. Moi ça sort, et c'est comme ça.* » (XVIII.37)

Des élèves interpellent parfois l'enseignant à propos du fonctionnement du cours, comme dans le cours de Tim, où une élève demande si elle pourra faire l'appel au cours suivant (XIX.12). La relation avec un enseignant peut être aussi questionnée comme dans la séance de Marie-Paule, où une élève déclare « *de toute façon, madame, on ne vous aime pas* » (XI.65). Les enseignants observent aussi des situations d'incompréhension au cours d'un échange avec un élève (XV.46, IV.67, X.96). Anne observe :

« *Je crois que c'est à la fin de ce cours-là, qu'il est venu me voir pour me dire « je peux vous montrer un dessin que j'ai fait ? » enfin, d'un coup, il arrive comme ça, alors qu'il semble complètement...très imprévisible...* » (X.96)

Un conflit peut éclater et être évoqué au travers des échanges entre l'enseignant et un élève ou une classe (IX.7).

Dans une majorité de cas, le dialogue spontané entre les élèves semble considéré comme une interaction marginale. Il semble être abordé au cours de l'analyse lorsqu'il ne correspond pas aux attentes de l'enseignant, dans le cas où il n'est pas autorisé en particulier. On parle alors généralement de bavardages (III.12, III.16, III.40, IV.20, VIII.64, XV.1).

Certains dialogues intempestifs sont tolérés s'ils ont pour sujet des notions étudiées durant le cours (XV.50). Le dialogue entre les élèves est accepté lorsqu'il y a des travaux de groupe, situation qui est assez marginale dans les séances que nous avons filmées.

Xabi observe :

« *Les garçons au fond là, ils travaillent, ils aiment bien comparer leurs résultats à trois. Oui et ici aussi, ils essayent quand ils ne comprennent pas de se poser des questions même sans être à côté.* » (V.25)

Des enseignants observent parfois l'absence de dialogue entre les élèves alors même que la situation pédagogique de groupe repose sur ce dialogue (II.26, II.36, V.25).

8.5 Les acquis du chapitre 8 : une première forme de résultats

Une première représentation qui rassemble l'ensemble des entretiens nous permet de montrer comment les différentes thématiques que nous avons évoquées dans ce chapitre sont réparties au sein de la parole des enseignants.

On observe que les enseignants se sont très largement regardé au sein du système classe. Leur regard c'est souvent focalisé sur eux-même. La deuxième thématique la plus abordée concerne les élèves : les enseignants ont aussi beaucoup décrit les élèves.

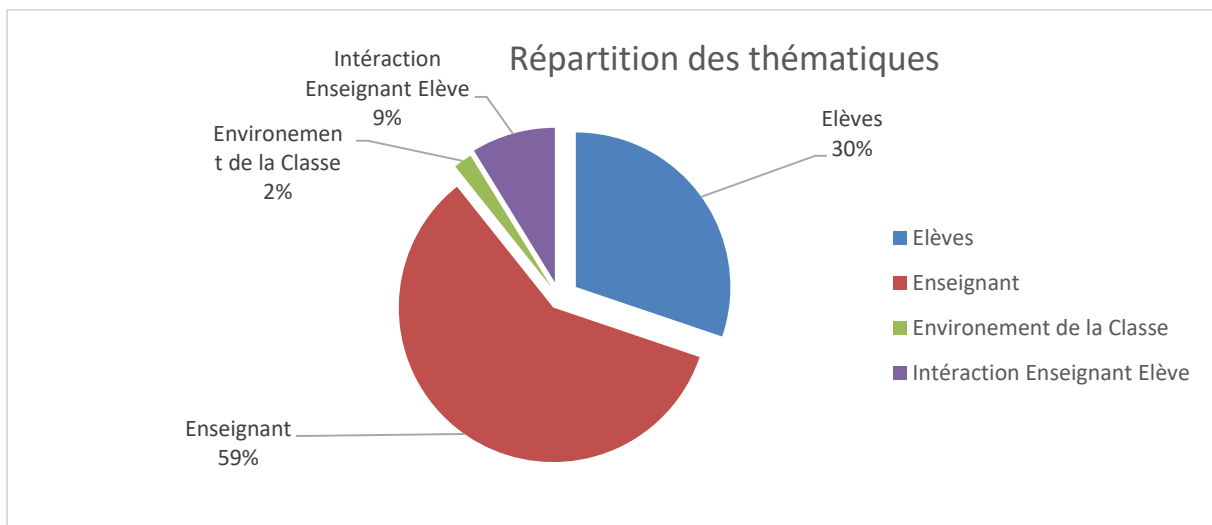


Figure 10 Répartition des thématiques sur l'ensemble des entretiens

Une présentation par établissement montre une certaine homogénéité dans cette répartition.

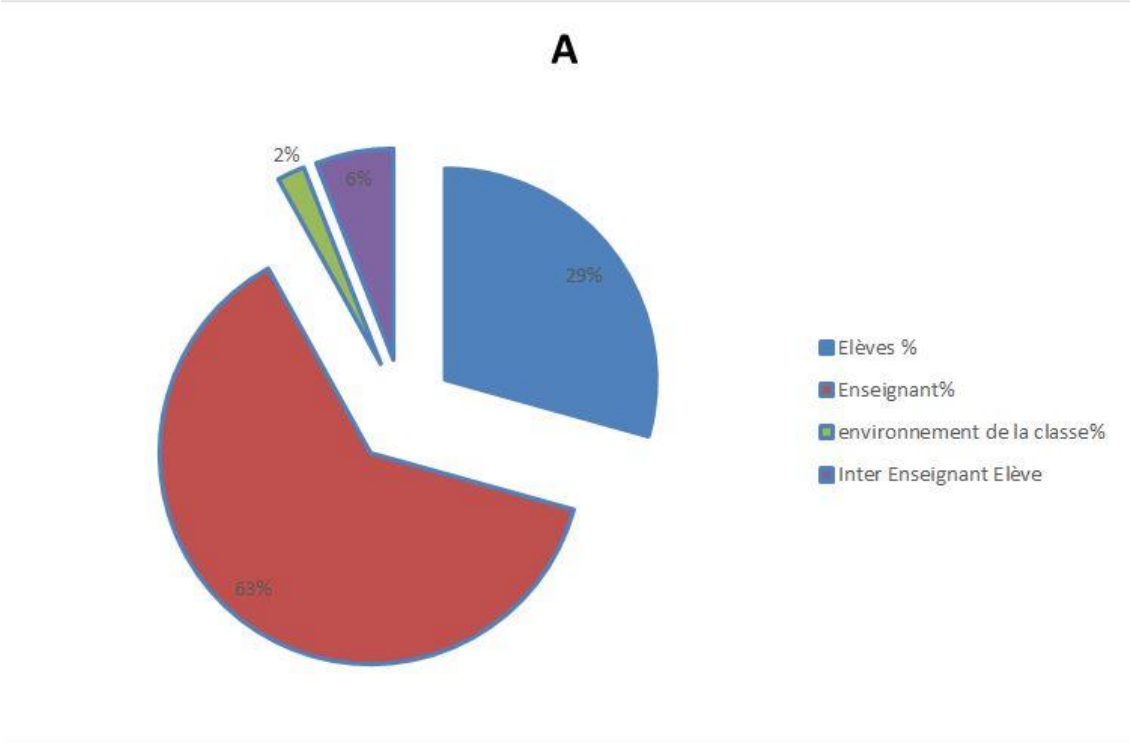


Figure 11 Répartition thématique établissement A

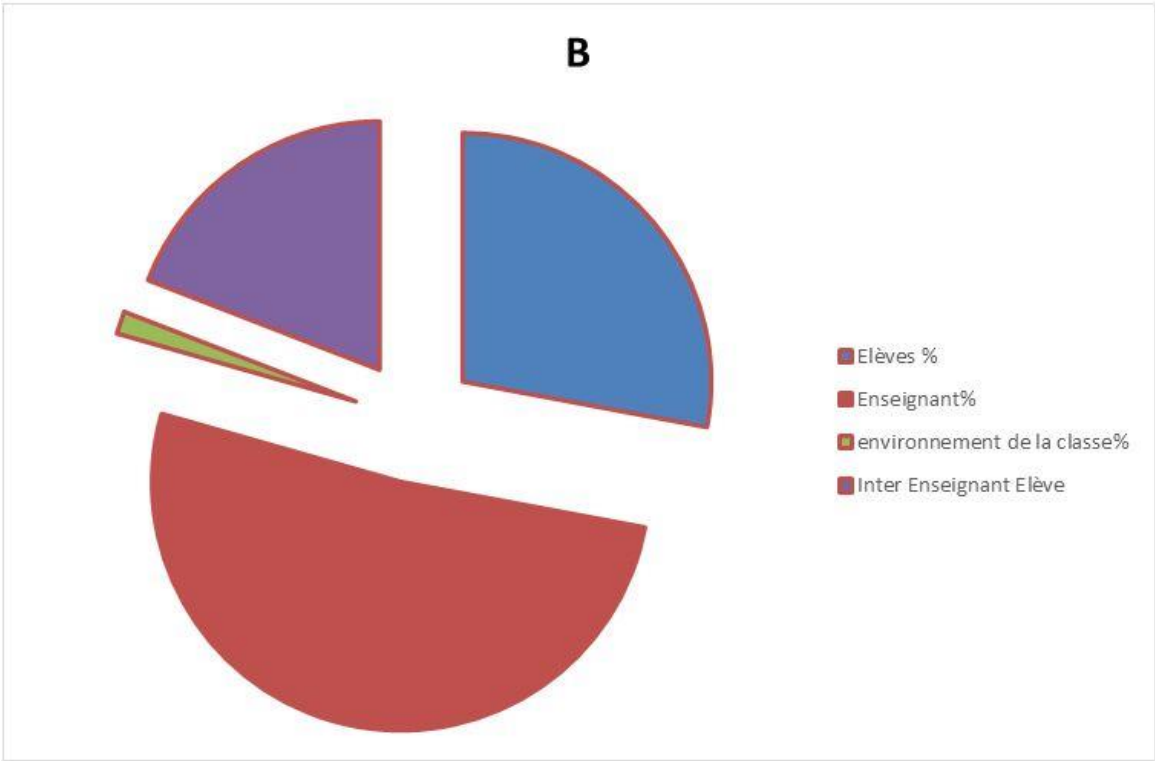


Figure 12 Répartition thématique établissement B

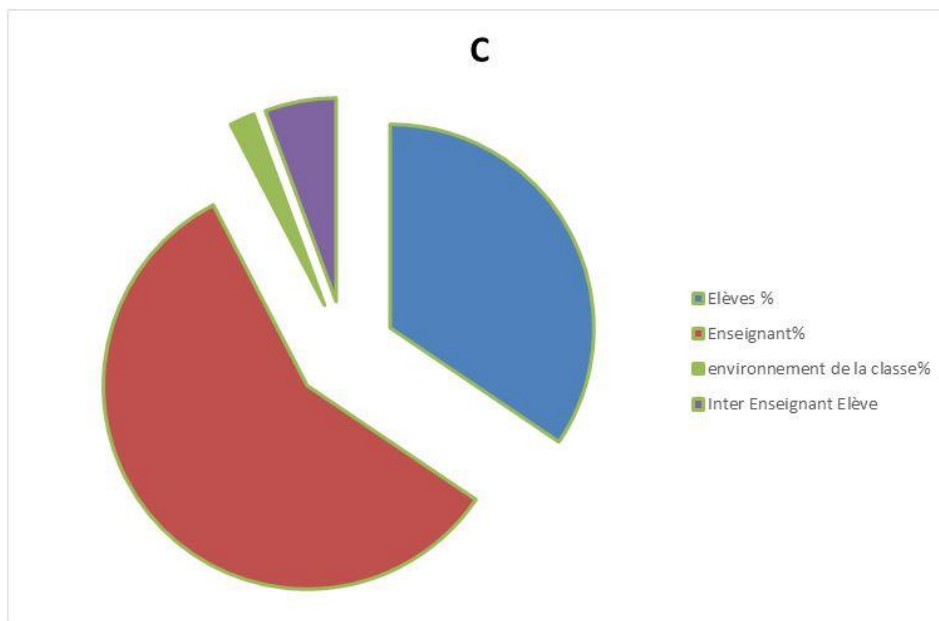


Figure 13 Répartition thématique établissement C

Si l'on observe cette répartition par enseignants, les disparités sont plus évidentes et l'on voit apparaître des sensibilités différentes au travers des centres d'intérêts que développent les enseignants au cours des entretiens. On découvre par exemple que certains enseignants n'ont pas évoqué la géographie de classe, d'autre ont complètement centré leurs observations sur le tandem enseignant/élève.

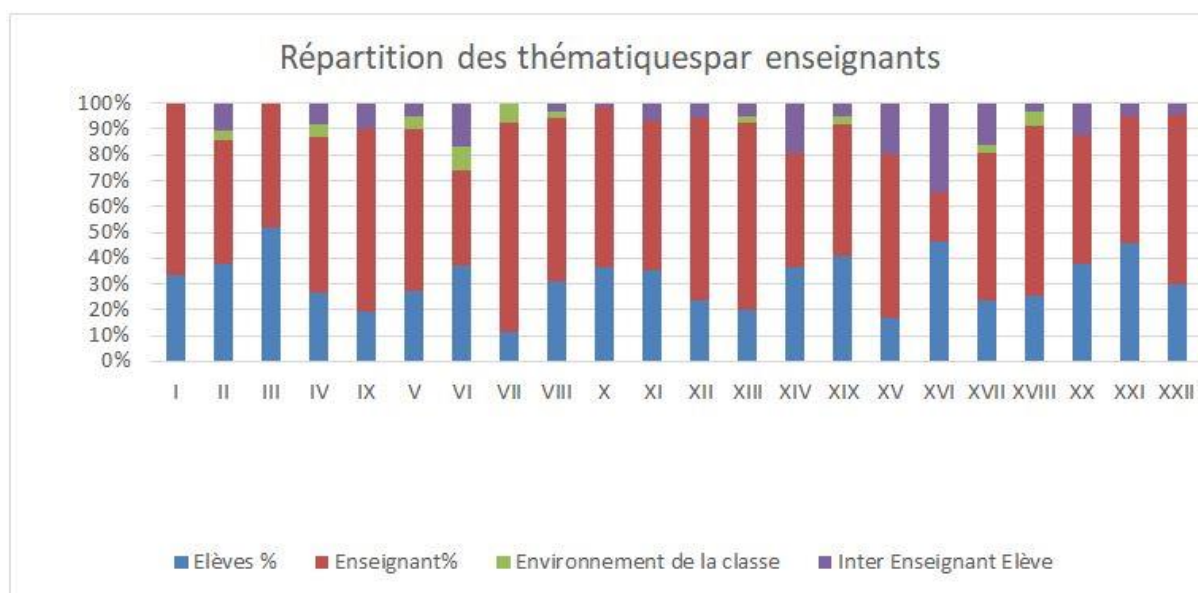


Figure 14 Répartition thématique par enseignant

**Chapitre 9- Que disent les praticiens
introspectifs ? Les trois dimensions du climat de
classe**

Nous avons présenté dans le précédent chapitre une première organisation des données qui permet de les appréhender synthétiquement. Quatre grandes catégories ont émergé : les environnements du système classe, le regard des praticiens sur eux-mêmes, le regard des praticiens sur les élèves dans leur environnement et enfin les interactions langagières entre élèves et enseignants.

Nous présentons dans le chapitre 9 un modèle de compréhension des 22 entretiens qui est basé sur une analyse de contenu thématique. Il révèle trois dimensions qui structurent la parole des praticiens introspectifs sur leurs actions de régulation du climat de classe.

Le paragraphe 9.1 décrit les enseignants en interaction au travers de leur corporéité et de leur activité au service de la régulation. Le paragraphe 9.2 rend compte de la manière dont les enseignants appréhendent les élèves. Ceux-ci sont à la fois considérés comme une entité groupale et comme des individus appartenant à des sous-ensembles. Enfin le dernier paragraphe, 9.3, fait état de l'émergence d'une troisième dimension qui est issue de la rencontre des deux premières et que nous avons appelé la dimension relationnelle.

9.1 Dimension I : L'enseignant est en interaction

La première dimension du triptyque du climat de classe analysée par les praticiens réflexifs que nous avons rencontré est l'*enseignant*. L'enseignant est un élément en interaction au sein du « système classe ». En observant ce système par le biais de la vidéo, il s'en extrait artificiellement. Il porte alors un regard sur lui-même et effectue des choix au sein de la temporalité de l'entretien. Ce regard est un regard du sujet sur lui-même et il nous indique des représentations, des priorités, ou des inquiétudes par exemple. Nous étudions dans ce paragraphe la parole de l'enseignant en interaction qui se regarde, puis se raconte.

Ce récit s'organise autour de deux préoccupations :

- D'une part, la rencontre entre la personne et le professionnel, médiatisée par « l'exercice » d'auto-confrontation. L'enseignant se décrit en tant que personne, il est un enseignant incarné, sous sa forme matérielle visible et audible, un enseignant qui s'affirme en tant que sujet au travers de sa corporéité, de ses satisfactions et de sa volonté
- D'autre part, une distanciation de la personne vis-à-vis du praticien. L'enseignant cherche à s'observer en tant que professionnel. Il puise à cet effet dans sa connaissance de son métier et parle de son action. Il mobilise à la fois des

connaissances qui rassemblent une culture commune, un genre professionnel et un savoir expérientiel propre, rencontre entre le commun et le subjectif, que nous avons décrit précédemment sous le terme de style professionnel (cf supra chap. VII).

9.1.1 Les enseignants incarnés et leurs actions

a) Corps et voix de l'enseignant en situation d'interaction.

Le corps de l'enseignant est omniprésent dans la classe, il l'est donc dans les captations vidéo qui nous ont permis de collecter notre corpus. Quand les enseignants se regardent au travail en tant que professionnels, ils se voient aussi en tant que personnes physiques. Le corps de l'enseignant, présent au cœur des interactions dans la salle de classe est reconnu à travers la façon dont il y apparaît à son « propriétaire ». Ce corps est généralement situé dans un champ professionnel, mais il peut en être isolé. Il est aussi situé dans un environnement physique qui est la salle de classe, et humain, puisqu'il se meut au milieu des élèves. Il est également exposé au regard du chercheur. Quels regards les enseignants portent-ils sur leurs corps lorsqu'ils se regardent en situation d'interaction dans la classe ?

Les enseignants se regardent parfois – mais finalement assez rarement – en tant que personnes en isolant leur apparence du contexte professionnel, ou le font-ils, mais sans l'exprimer durant les entretiens, c'est probable. La rareté des commentaires peut alors être interprétée comme une forme de pudeur. Le corps des enseignants peut aussi être jugé par eux comme hors du cadre de l'entretien. Cela pourrait indiquer que leur corporéité ne fait pas partie, au sein de leurs représentations, des éléments observables de leur professionnalité.

Une enseignante, Marion, constate que sa jupe est très courte en observant ses déplacements en classe, elle se regarde en tant que femme exposée au regard des élèves et à celui du chercheur (IV.10). Un autre se rend compte qu'il a « *tout le temps les mains dans les poches* » et se promet de « *garder cela en tête* » à l'avenir (V.42). Gérôme se trouve « *hyper mal fagoté* » (IX.22), un autre, Pascal, constate qu'il est assorti à sa poubelle de table et pose ironiquement la question suivante : « [...] *c'est à moi ce ventre qui dépasse ?* » (VIII.37)

Il y a bien entendu une forme de malaise à se regarder sur un écran, malaise qui génère des plaisanteries, un peu d'ironie, des rires aussi (IX.17).

Certains trouvent qu'ils parlent fort (X.81), d'autres que leur débit est lent et monocorde. Des enseignants, comme Pascal, remarquent leurs tics verbaux, ou sont surpris par le volume important de leur voix (VIII.91) D'autres encore s'observent et sont surpris de leur communication non verbale (X.96).

Les enseignants observent leurs postures corporelles comme des informations sur leurs intentions en classe. Dans ce cas, le professionnel réflexif donne une indication sur une forme de professionnalité qui passe par une communication non verbale. Celle-ci peut être adressée aux élèves, comme Amélie qui se met volontairement à parler dans le registre grave pour, explique-t-elle, asseoir son autorité (XIII.69). Max observe qu'il est calme et que ce calme qui émane de son attitude corporelle générale calme les élèves (XX.56).

La voix occupe une place importante dans les observations du professionnel réflexif sur sa communication non verbale. Les enseignants que nous avons rencontrés semblent en parler plus librement, avec moins de pudeur peut-être. Certains ne reconnaissent pas leur timbre de voix (XVIII.9), c'est généralement que le son qu'ils écoutent durant le visionnage ne leur plaît pas. Martial explique qu'il pense parler beaucoup plus fort que cela en classe. Il se rend compte que l'on ne l'entend pas très bien alors qu'il fait en sorte de parler bas (XVIII.8). On voit ici combien la perception qu'ont les enseignants de leur corps au travail est subjective. De même, Esther explique que sa voix ne lui permet pas de crier lorsqu'elle est en colère. Voici son argumentaire (XVII.82). Marion associe sa « petite voix » à son manque de confiance en elle (IV.22).

La posture corporelle peut aussi informer l'enseignant qui s'observe sur ses intentions durant la séance. Pierre-Jean a l'impression qu'il ne s'occupe « *exclusivement* » que de l'élève au tableau (I.8) car il est constamment tourné vers elle.

De même, Marion a l'impression en se regardant au travail de délaissier une partie des élèves. (IV.32)

Dans ces deux exemples, les enseignants se reprochent de ne s'occuper que des élèves qui comprennent bien, les élèves rassurants. Ils observent que leur corporéité communique sur cette intention. Cela les dérange.

Thibault s'observe physiquement et sa posture corporelle lui confirme qu'il est en souffrance : « *Alors, j'ai les mains sur les hanches. Déjà, moi, mon langage corporel, les mains sur les hanches, c'est que déjà, je suis un peu dans le dur. [...] c'est-à-dire que je suis un peu sous tension* » (XXII.50).

Un autre, Célian, se constate assis très proche d'une élève et l'explique de la manière suivante : il explique que cette proximité n'était pas intentionnelle, mais il la traduit comme une communication non verbale rassurante pour l'élève. Il continue cette observation en expliquant qu'il procède par test pour faire connaissance avec des élèves en grande difficulté. Dans ce cas, selon l'enseignant, l'acceptation par l'élève de cette proximité physique peut traduire son acceptation d'être aidée (XXI.22, XXI.23)

Amélie constate en s'observant qu'elle utilise sa présence, et donc son corps pour faire barrière entre un élève et ses camarades en attendant qu'il soit « *redescendu* ». Elle explique son positionnement comme un moyen physique et symbolique de contenir l'élève en le coupant des autres élèves qui pourraient devenir « *son public* » (XIV.60, XIV.62). Cette même enseignante explique comment le fait qu'elle soit debout et un élève assis lui donne un avantage. Là encore, du point de vue de cette enseignante, la présence physique et symbolique semblent converger et donne à la corporéité une importance de premier plan (XIV.59)

b) Objets de satisfaction des enseignants en situation d'interaction.

À divers moments des entretiens, les enseignants expriment leur satisfaction. Ils se regardent en action dans la classe et manifestent leur contentement. Ce regard positif qu'ils portent sur leur travail est régulièrement teinté d'étonnement, car ils sont spectateurs de situations qu'ils vivent habituellement de l'intérieur, en tant qu'acteurs. Il y a, nous l'avons vu, chez certains enseignants, un sentiment de malaise à se regarder sur les vidéos, une forme d'angoisse liée à l'image qui n'est pas toujours en phase avec les représentations. Celle-ci peut être liée à l'exercice d'analyse lui-même qui a des points communs avec les situations d'évaluation qu'ont connues les enseignants en début de carrière avec leurs tuteurs et à l'occasion des inspections et des rendez-vous de carrière organisés par l'institution. Dans ce paragraphe, nous abordons au contraire des moments où les enseignants ont exprimé leur contentement face à la scène qu'ils analysent. On découvre, au détour d'une phrase, d'un commentaire, la satisfaction de l'enseignant face à son activité. Dans notre recherche de compréhension des gestes de régulation du climat de classe, les éléments qui procurent cette satisfaction nous semblent des informations précieuses. Ils donnent des renseignements au sujet des représentations des enseignants sur leur métier, sur ce qu'ils recherchent, leurs objectifs et les indicateurs de leurs accomplissements. Ces objets de satisfaction sont un indicateur d'objectifs atteints, de représentations confortées et donc, nous renseignent sur les attentes des praticiens introspectifs.

Une des premières satisfactions qu'expriment les enseignants réside dans le fonctionnement du dispositif pédagogique qu'ils mettent en place, c'est-à-dire que leur capacité à concevoir et à animer une séance de cours est confortée (XXII.88, XV.108) :

« [...] *c'est une séance qui a plutôt bien fonctionné... je suis assez à l'aise avec ce chapitre-là en maths, dans sa didactique, je veux dire, donc, là-dessus, j'ai... je ne suis pas mis en difficulté par la séance en elle-même.* » (XXI.77)

Si la séance est basée sur une phase d'oral à l'occasion de laquelle les élèves doivent répondre à un questionnement de l'enseignant, leur participation spontanée est un signe positif pour l'enseignant (IX.101).

L'attention des élèves est aussi un signe interprété comme positif par certains enseignants (XVIII.34).

Voici un autre exemple pour un autre dispositif en salle de technologie :

« Le climat dans lequel je me sens bien, c'est ça quoi. C'est que... enfin, les élèves sont en train de travailler quoi. Et que moi je sois là en... je réponds à leurs interrogations quoi. Et je suis plus à l'aise avec ce climat-là en fait. (XI.82)

La satisfaction des enseignants vient dans ces exemples de leur constatation que l'organisation pédagogique fonctionne, qu'ils ont obtenu une forme d'adhésion des élèves. Ils obtiennent à ce moment du cours une congruence entre leurs aspirations professionnelles et leur mise en place concrète.

(XVIII.91, VII.31)

Marion, enseignante d'arts plastiques, semble découvrir des manifestations d'intérêt des élèves pour l'activité qu'elle leur propose. Elle exprime sa satisfaction avec enthousiasme (IV.46)

Certains enseignants manifestent aussi une forme de contentement lorsque la classe se conforme à leurs attentes, lorsqu'ils ont le sentiment d'obtenir l'adhésion des élèves, c'est-à-dire que le groupe respecte un schéma d'interactions convenu. En d'autres termes, lorsque l'enseignant n'a pas à se préoccuper des interactions (XI.13, IX.108).

Ce que Michelle (II.47) appelle la gestion de classe, c'est précisément ce qui ne concerne pas le contenu des enseignements ou les méthodes pour les transmettre.

Les enseignants qui ont participé à notre recherche sont aussi attentifs aux informations sur la progression des élèves ; ils recherchent des indications sur la réussite de leur stratégie pour permettre aux élèves d'apprendre. Marie-Paule, puis Gêrôme, constatent que la classe avance, que les élèves ont des connaissances (IX.6, VII.41)

Sarah, qui a expliqué avoir eu de sérieuses difficultés avec une classe, constate une progression (VI.57). Édouard évalue son dispositif pédagogique en constatant que des élèves qui ne manifestaient pas d'intérêt en début de séance ont changé d'attitude (XII.108). On voit ici encore que, pour cet enseignant, la participation volontaire est un indicateur de bon fonctionnement du dispositif.

c) Volonté de contrôle de l'enseignant en situation d'interaction

Le verbe contrôler exprime à la fois l'idée de vérification et celle de domination (CNRTL). Ces deux sens sont eux-mêmes reliés par une forme de logique interne. Soumettre quelqu'un ou quelque chose à une vérification minutieuse c'est déjà chercher à exercer ou exercer une influence. Dès lors, la volonté de contrôler peut-être à la fois une volonté de vérifier que la situation est conforme à des attentes et une volonté de modifier le comportement. C'est précisément le cas lorsque la relation entre le contrôleur et le contrôlé est une relation asymétrique. L'institution donne à l'enseignant des missions. Il construit des contenus, une progression, des séquences et des séances. Afin de remplir ces missions, il a donc un scénario à réaliser avec les élèves. Les enseignants expriment cette volonté de réaliser ce scénario, ils expriment cette volonté à différents niveaux et selon différentes modalités.

La volonté de contrôle de l'enseignant en classe entre dans une logique d'interaction, elle a nécessairement besoin de l'interaction. Dans le même temps, elle cherche à exercer une influence sur l'interaction, elle cherche à l'orienter. Les enseignants que nous avons rencontrés décrivent le climat de classe, les interactions, en explicitant ce qu'ils cherchent à contrôler et comment ils procèdent pour cela. Bien entendu, ils contrôlent le contenu du cours, la partie que l'on nomme didactique. Hormis à de rares exceptions (XIV.97, VIII.62), cet aspect n'est pas questionné par les enseignants dans notre corpus. Nous le verrons dans les paragraphes qui traitent des critiques que s'adressent les enseignants, les dispositifs pédagogiques sont parfois questionnés, voire remis en cause, mais ils ne semblent pas non plus susciter le doute ou l'incertitude chez les enseignants.

Le dispositif de l'entretien d'auto-confrontation nous amène à découvrir des aspects de leurs cours qui échappent au contrôle de l'enseignant sur le moment, dans l'action. Un élève découpe des skateboards en papier (I.95), un autre renverse volontairement la poubelle de table (VIII.79), d'autres discutent, ou ne font pas l'exercice demandé. Il y a, dans certaines réactions des enseignants, une forme de surprise de découvrir que des événements leur échappent : cet étonnement nous semble révéler une forme de volonté de contrôle, celle-ci étant exprimée par l'illusion du contrôle. Pascal déclare :

« Et là je me rends compte [...] sur l'écran, je n'arrive pas à surveiller tous les élèves. [...] Quand je suis au bureau, j'ai l'impression de voir tout le monde en fait, mais je me rends compte que quand ils font les idiots là je ne m'en rends pas forcément compte. »
(VIII.72)

Pierre-Jean exprime son désarroi face à son impossibilité d'être certain que les élèves sont en train de travailler, ou son impossibilité de savoir s'ils ont compris en les observant (I.69).

La question du contrôle de la temporalité, c'est-à-dire du déroulement chronologique des séances, est régulièrement évoquée. Au sein des gestes professionnels de pilotage, les enseignants avec qui nous nous sommes entretenus expriment leur volonté de contrôler le minutage précis de leurs séances¹⁵⁷. Contrôler le déroulement, au sens du minutage du cours, c'est exercer un contrôle fort sur les interactions. Voici trois exemples de commentaires qui expriment une volonté de contrôler le déroulement du cours :

« Alors, là je regarde l'heure du coup, pour voir. Parce que du coup, comme il y avait l'éval derrière, je ne voulais pas que ça dépasse sur ce qu'on avait dit » (XIV.73).

« Mais je pense que dans ma tête, à mon avis, il y a déjà un petit tic-tac qui s'est mis en place. Après, je regarde très peu ma montre, mais j'ai une bonne intuition du temps qui passe » (XVII.176).

« Là on est à... douze minutes. OK. Quand on démarre la leçon, il ne faut pas que ça dépasse vingt minutes » (XX.50).

Le rapport au temps et à son contrôle s'exprime aussi du point de vue d'une forme d'attractivité des propositions que l'enseignant fait à ses élèves, c'est-à-dire que certains enseignants considèrent que les élèves ne doivent pas rester longtemps inactifs, ils cherchent à éviter que les élèves s'ennuient (I.65, II.7, X.115, X.138) :

Fréquemment, le temps passé par les élèves à s'installer est considéré comme une perte de contrôle¹⁵⁸ :

« Et tu vois, ça m'a pris huit minutes pour mettre en place le cours. Alors, si j'étais inspectée... » (VI.37)

Il y a aussi chez certains enseignants une volonté de contrôle sur l'efficacité du dispositif pédagogique qu'ils veulent mettre en place et qui est confronté à la temporalité des élèves. L'observation de l'entrée en classe est souvent l'occasion de remarques sur la lenteur d'installation des élèves. Pour certains enseignants, il s'agit d'un temps perdu qu'ils regrettent, qui échappe à leur contrôle. Lorsque le scénario se déroule comme prévu, certains enseignants le font remarquer (I.1, IX.13).

Contrôler l'activité des élèves, « mettre tout le monde au travail » fait partie des préoccupations centrales d'un nombre important d'enseignants avec qui nous nous sommes entretenus. Certains enseignants expriment cette volonté très ancrée¹⁵⁹ de la manière suivante :

¹⁵⁷ II.39, VI.12, VI.37, VIII.30, X.43, X.115, IX.35, XI.23, XI.70, XIV.73, XVI.176.

¹⁵⁸ I.47, II.7, IV.11, V.10, VI.12, VIII.30, XI.19, XIV.7.

¹⁵⁹ I.48, III.16, V.28, XI.4, XII.25, VIII.18, XXII.31.

« *Et bien parce qu'ils sont là pour bosser, il faut que les élèves soient dans l'activité. Ils ont chacun leur rythme, mais il faut qu'ils soient chacun en activité. Parce que là il perd du temps, il n'est pas efficace. Perdre du temps ce n'est pas grave, mais pas en classe !* » (I.82).

Cette mise en activité, qui est au service des apprentissages, semble aussi pensée au service du contrôle des élèves, c'est-à-dire que l'on considère que le contrôle de l'activité de l'élève l'empêche de faire autre chose, de s'ennuyer, de s'agiter, de discuter par exemple. Natacha explique qu'avec certaines classes, elle débute par la notation des devoirs (III.16)

Xabi explique que : « *Ce qui est gênant c'est s'ils décident de ne pas travailler. Ça montre des fois un manque d'envie (V.26). [...] Ils savent que même s'ils ne comprennent pas ils doivent écrire et faire quelque chose. Qu'ils comprennent ou pas euh... le plus embêtant c'est... finalement ils se mettent au boulot.* » (V.28)

Il s'agit d'instaurer un rythme soutenu de tâches que les élèves ont à accomplir. On est ici dans une analyse au niveau de méta-compétences : dans la construction du cours, l'enseignant considère qu'il doit occuper les élèves pour leur permettre d'apprendre, mais aussi pour qu'ils ne s'agitent pas.

La volonté de contrôle exprimée par les enseignants qui ont participé à notre recherche s'exprime aussi au sujet des interactions. La question des interactions en classe entre les élèves est un point fréquemment évoqué en termes de volonté de contrôle. La majorité des situations pédagogiques mises en place lors de nos séances d'observation ne sont pas conçues pour favoriser les interactions entre les élèves. Il y a bien entendu des exceptions dont nous parlerons au fil de l'analyse. Dans ce contexte, les enseignants cherchent à éviter que les élèves puissent dialoguer, ou même, dans certains cas, interagir tout simplement (IX.57, X.33)

Bavarder, c'est ne plus être attentif au discours de l'enseignant qui veut que des élèves soient « *branchés* » (IX.86) en permanence. Le mot branché utilisé par Gêrôme prend le sens de relié, attaché par un lien. Le bavardage est souvent interprété comme une perte de contrôle de l'enseignant. Celui-ci n'a plus d'emprise sur les élèves.

Cette question des interactions entre les élèves amène une réflexion sur le contrôle du niveau sonore en classe. Plus précisément sur la perception qu'en ont les enseignants. Le bruit en classe est rarement perçu comme un signe positif. La question du volume sonore est fréquemment abordée (I.41, II.1, IV.5, IX.19, XIV.29, VII.65). Elle peut être le signe d'une perte de contrôle pour les enseignants qui s'observent, une entrée en classe bruyante est considérée comme un signal négatif, « [...] *loin de ce qu'on nous apprend quand on est jeune prof* » (II.1). Les autres bruits, de stylos, d'élèves qui fouillent dans leurs trousse, de chaises

sur le sol, de sacs jetés par terre peuvent eux aussi poser problème aux enseignants ; il y a bien entendu une certaine forme de fatigue liée au volume sonore, une fatigue fonctionnelle en quelque sorte, mais ces intolérances se révèlent aussi comme autant de manifestations d'une activité jugée comme « *parasite* » (XIV.29, IX.102, XVI.3).

Cette volonté de contrôle que les enseignants manifestent à l'occasion des entretiens d'auto-confrontation s'accompagne de l'expression d'une crainte de perdre le contrôle. Pierre-Jean parle d'une « *hantise qu'on ne maîtrise plus la classe* » (I.52). Il commence par raconter un souvenir vécu dans un collège qu'il considère comme très difficile de banlieue parisienne, puis il explique que la possibilité de perdre le contrôle est toujours présente. Dans la même classe, Michelle explique qu'il y a une heure par semaine durant laquelle elle a toujours beaucoup de difficultés à mettre les élèves au travail : « *Je ne vais pas dire que je me fais « bordeliser », ce n'est pas vrai du tout. Mais maintenant, la séance du jeudi c'est ma séance où je suis moins ambitieuse que les autres. Je sais que je ferai moins... que je n'aurai pas fait autant de choses.* » (II.51)

La crainte de perdre le contrôle entraîne une baisse des exigences didactiques, une adaptation des contenus. Il nous semble que l'évocation du « bordel » possible exprime cette crainte que d'autres enseignants manifestent aussi : « [...] *Moi je ne veux pas me faire « bordeliser ». Enfin clairement, je veux... Je veux maîtriser quoi, je veux bien que ça soit vivant. Mais voilà, il y a une limite.* » (IV.21)

Cette crainte de ne pas maîtriser engendre de l'anxiété que les enseignants décrivent : « *la boule au ventre* » (IV.20), un sentiment de « *nervosité* » (VI.56), du « *stress* » (VI.57). D'autres enseignants l'expriment par des craintes d'incidents (VIII.40).

Cette crainte s'exprime parfois par une inquiétude face aux situations où l'enseignant a le dos tourné (VII.1, XVII.12).

Martial exprime son inquiétude face à un élève qu'il juge menaçant. Son inquiétude réside dans la possibilité que la situation lui échappe, il parle de bascule, d'un déséquilibre qui lui semble dangereux, une perte d'équilibre, une perte de contrôle (XVIII.42).

9.1.2 L'agir enseignant au service de la régulation

En se regardant au travail par l'intermédiaire de la vidéo, les enseignants analysent leur activité. Ils commentent leurs actions du point de vue d'un professionnel qui s'observe. Ils parlent ainsi de leur activité en partant de sa réalisation concrète.

Les enseignants ont parlé d'eux, ils ont aussi parlé des élèves et du groupe dans la classe, ils parlent aussi de leur métier. Pour cela, ils évoquent bien entendu la manière dont ils

organisent la construction des savoirs d'un point de vue didactique, leurs démarches qui visent à instruire les élèves, ce que nous avons désigné par la « régulation des apprentissages » dans le chapitre IV. Ils sont dans ce cas centrés sur la cible des apprentissages¹⁶⁰, selon la terminologie des gestes professionnels de Dominique Bucheton.

Ils parlent aussi de leurs inventions, de constructions pédagogiques, qu'ils décrivent comme une démarche personnelle au sein de leurs pratiques professionnelles. Ces pratiques, méthodes pédagogiques adaptées, exercices, situations... inventés sont de l'ordre d'une recherche de mise à disposition des savoirs qui débouche sur une création des enseignants. Un enseignant invente, par exemple, un jeu de rythme à partir de cartes à jouer (XIII.46). Ce même enseignant d'éducation musicale explique qu'il est parfois « musicothérapeute de groupe » et qu'il est forcé d'inventer des « *modes opératoires* » pour cela. Il se dit en « *investigation* », il « *expérimente* » pour cela (XII.55). Une enseignante étudie le mythe de Gilgamesh en classe de SVT (XVII.140). Un enseignant de sciences explique comment il améliore progressivement les expériences qu'il présente aux élèves (VIII.77). Une enseignante d'arts plastiques explique une méthode originale pour faire l'appel et un enseignant de cette même matière explique comment il envoie ses élèves en autonomie dans le collège pour un projet de Street Art (XX.55). Un enseignant de mathématiques explique que ses élèves lui donnent un « gage » lorsqu'il fait l'appel en retard (XXI.31) et un professeur d'EPS a mis au point un système pour que les élèves constituent les équipes de sports collectifs en autonomie (XXII.72).

La situation sanitaire exceptionnelle liée à l'épidémie de Corona virus (COVID-19) fait aussi l'objet de commentaires de la part des enseignants. Les contraintes liées à cet épisode qui s'est étendu pendant la majeure partie de la période de notre collectage (2020-2022) sont régulièrement évoquées :

- Accueil des élèves avec le gel hydroalcoolique (XV.5),
- Désinfection des outils (IV.31),
- Gênes dans la pratique de l'oral et les déplacements liés aux masques (III.25, VI.40, VII.9, IX.2, IX.14)
- Différences sensibles dans la progression des élèves en lien avec leurs absences. Absences qui étaient reliées à des confinements des élèves contagieux et des cas contacts par exemple (XII.11).
- Qualité de la communication affectée par le port du masque (XIII.36)

¹⁶⁰ IX.49, IX.63, XIII.96, XII.131, XXII.40, XXII.178.

On voit ici que l'écosystème que représente la classe est perturbé, fragilisé par certaines intrusions extérieures. Notre présence dans la classe et celle de la caméra est, elle aussi, évoquée au détour de certains entretiens comme un élément perturbateur, une enseignante parle « *d'élément étranger dans la salle* » (XVI.2) :

- Des enseignants se disent stressés par notre présence (XVIII.27),
- Ils observent des comportements d'élèves qui sont adressés à la caméra ou au chercheur (XIV.19, IX.1, XIX.54, XXI.6)
- Ils observent des comportements de classe qu'ils considèrent comme différents de l'habitude (XXI.41)

À l'occasion des entretiens, les enseignants s'observent aussi en se centrant sur les situations d'interactions. Ils étudient leurs réactions et celles des élèves dans la classe. Ils critiquent leurs défauts, leurs erreurs, explicitent leurs choix. Certains thèmes sont récurrents, nous avons développé notre analyse autour de 4 d'entre eux qui nous semblent éclairer la compréhension de la régulation du climat de classe.

a) Entrée en classe, entrée en communication

Les entretiens que nous avons menés, bien qu'ouverts à toutes formes de digression, peuvent présenter un caractère chronologique puisqu'ils suivent le déroulement d'une séance filmée. Ils commencent donc tous par l'entrée des élèves dans la classe. Celle-ci est filmée et donc observée sur l'écran, depuis l'intérieur de la salle. L'on entend d'abord des bruits dans le couloir, la salle est vide, puis l'on assiste à son remplissage et à l'installation des élèves et de l'enseignant dans la salle de classe. Il semble donc logique que les entretiens commencent par une série de commentaires sur cette entrée dans la classe. Cependant, les enseignants se sont emparés de cet événement initial en lui donnant un sens particulier, bien au-delà d'un simple commentaire formel. Le début du cours est un moment clé commenté par la quasi-totalité des enseignants¹⁶¹. Il est, bien entendu, le moment de la reprise de contact entre l'enseignant et la classe, mais il est aussi décrit comme un moment important du point de vue des interactions. Il semble intéressant de noter que les enseignants qui ont participé à notre étude ne commentent pratiquement jamais la fin des cours. La séparation, qui marque la fin des interactions entre le professeur et une classe, ne semble pas considérée comme ayant une importance particulière. L'entrée en classe est l'objet d'une appropriation de chaque enseignant, elle est de l'ordre du style professionnel, une stylisation d'un genre commun à tous les enseignants. Nous avons recensé trois modes opératoires pour cette phase initiale du

¹⁶¹ I.1, II.1, III.2, IV.1, V.2, VII.2, IX.13, X.1, XII.7, XIV.8, XV.1, XVII.5, XIX.5, XXII.1.

cours : l'entrée en communication se fait par la rencontre, grâce à l'activité, ou par l'intermédiaire de rituels.

L'entrée en classe est une phase où certains enseignants accueillent les élèves individuellement. Pierre- Jean, par exemple, décrit l'entrée en classe de la sorte :

« *Je me mets toujours à l'entrée au niveau de la porte, je leur dis bonjours à chacun, ça permet de jeter les chewing-gums, d'enlever les bonnets et faire en sorte qu'ils soient calmes si par hasard ils ne le sont pas dans le couloir.* » (I.1)

Il y a dans cette description quelque chose de l'ordre de la routine professionnelle qui permet à l'enseignant d'affirmer sa présence et de rappeler les premières règles dans la classe, comme une prise de contrôle qui vise à calmer les élèves si nécessaires. L'accueil est individualisé, mais cherche à installer les élèves dans un climat recherché par l'enseignant.

Marion explique un positionnement similaire, mais qui semble avoir une visée différente (IV.2). On découvre ici une intention d'accueil de chaque élève comme dans la classe de Pierre-Jean, mais la finalité de cet accueil est différente. L'enseignante souhaite offrir la possibilité à des élèves qui voudraient s'adresser en aparté à elle de pouvoir le faire. Cela signifie qu'elle se rend disponible pour un élève et qu'elle met donc les objectifs de sa séance au second plan pour quelques instants (IV.3)

L'entrée en classe est souvent décrite comme une prise de contact orientée vers la mise en activité de la classe. Natacha, nous l'avons déjà évoqué, fait copier les devoirs aux élèves pour les sortir de l'agitation liée au couloir (III.2). D'autres enseignants inventent des situations qui se transforment en routines. Xabi, par exemple, commence chaque séance de mathématiques par un temps de calcul mental (V.2). Marion donne à certains élèves des « missions » ponctuelles entre deux vacances scolaires, comme celle de faire l'appel sous son contrôle (IV.83). On voit là encore que les intentions sont différentes. Pour le professeur de mathématiques, l'objectif est de revoir des notions vues précédemment, d'évaluer les élèves et de les mettre en activité. Pour la professeure d'arts plastiques, il s'agit d'impliquer certains élèves dans le fonctionnement administratif de la classe en les responsabilisant.

Nous observons la description de routines, la mise en place de rituels que certains enseignants installent et qui sont récurrents d'entretien en entretien. Gérôme l'exprime par la construction accumulative et la réification au sein de sa description : « *Ça se met vite en position de travail pour la plupart d'entre eux. Ça ouvre... ça prend son classeur* (VII.2) [...] « *On prend le manuel, on le met, même Mathilde, on prend le manuel, on ouvre le cahier* » (VII.3).

Pour Amélie, le rituel d'entrée en classe montre une volonté assumée de contrôle du groupe (XIV.8, XIV.10)

Esther s'y prend différemment puisque « la mise en ordre » de la classe se fait dans le couloir. Puis, la prise de contact est individuelle à l'entrée (XVII.5).

Anne fait une description où elle montre une forme de lassitude liée à cette routine d'entrée en classe et la routine disciplinaire de l'écriture de la date en anglais au tableau (X.5, X.11). On voit dans cette description de l'entrée en classe que cette enseignante n'y attache pas la même valeur que les exemples précédents.

Certains enseignants ont l'intention de dynamiser les premières minutes de cours, en se montrant résolument énergiques (IX.97), d'autres expriment leurs difficultés à obtenir l'écoute de la classe. Ils déplorent que celle-ci ne s'installe que progressivement (XII.7).

Pour Tim, professeur d'atelier, l'entrée en classe est pensée comme une introduction avant le cours en cuisine (XIX.5).

L'intention de l'enseignant et l'état d'esprit des élèves sont ici différents des autres cours. Ils considèrent qu'il y a finalement deux entrées, une en classe, l'autre en cuisine : la première préparant la seconde. L'enseignant considère ce temps de sa séance comme un point technique qu'il doit maîtriser et dont dépend la réussite du reste de sa séance (XIX.6).

On retrouve ici le point de vue d'Édouard, professeur de technologie, qui décrit lui aussi une séance coupée en deux. Il constate que la réussite de la partie informatique est liée à la réussite de l'entrée en classe (XII.22).

Sarah a, elle, décidé de laisser à la classe le temps de s'installer à son rythme (VI.7).

Il n'y a pas de rituel dans ce cas, l'enseignante attend que les élèves soient disponibles. L'entrée en classe est décrite comme une épreuve qui a tourné parfois au bras de fer et à l'affrontement. Le choix de l'enseignante semble dicté par la nécessité de commencer la séance sans être dans l'affrontement.

Nous l'avons vu concernant la question de la maîtrise de la temporalité, l'entrée en classe est régulièrement vécue par les enseignants comme un temps d'attente, une perte de temps. Marion s'impatiente littéralement en regardant le début de son cours (XV.1).

L'entrée en classe est ici subie, elle n'est ni un instrument d'accueil ni la mise en place d'un contrôle des interactions.

b) Les enseignants sont en situation d'adaptation

Les enseignants, en observant leur travail à l'occasion des entretiens d'auto-confrontation, expliquent à de nombreuses reprises qu'ils sont en situation d'adaptation. À

l'intérieur du système classe auto-poïétique, les membres s'inter-influencent continuellement. Ils se modifient en permanence en fonction des situations nouvelles que créent les interactions. L'enseignant cherche à influencer, à transformer les élèves, mais il observe que la réciproque est vraie et qu'il est lui-même en situation de modification permanente. Pour s'adapter, il modifie ses réponses afin de les harmoniser avec les nouvelles données de son environnement. Les enseignants évoquent trois axes d'adaptation, d'une part, l'adaptation aux comportements des élèves, de l'autre, l'adaptation au niveau de compréhension et enfin, l'adaptation aux situations.

Ils s'adaptent en premier lieu aux comportements des élèves (I.25, I.33, II.25, III.24, VIII.81, X.58). Une enseignante considère que sa méthode est « *expérimentale* » en lien avec la diversité des profils (X.58). Elle exprime ainsi qu'elle ne peut appliquer une recette, un protocole qui ne seraient pas adaptés à chacun et qu'il ne serait pas souhaitable de faire autrement (X.107).

Marion explique comment, après plusieurs mois, elle s'est adaptée à l'attitude d'un élève qu'elle jugeait inacceptable et qu'elle a petit à petit intégrée dans le fonctionnement de la classe (IV.56). Mohamed déclare qu'il accepte que certains élèves bavardent de temps en temps, car il estime qu'il doit s'adapter en acceptant que les élèves puissent « *décrocher pour être plus efficaces un peu plus tard* » (V.31). Un élève dessine en classe, son enseignante, après avoir jugé cela insolent, l'y autorise, car elle constate qu'il est attentif et qu'il effectue le travail qu'elle attend de lui (XVII.98). Gérôme raconte qu'il fait preuve ce jour-là de souplesse face à un élève qui refuse de travailler, il explique : « [...] *il cherchait l'affrontement, et donc, bah, dans des moments comme ça, il vaut mieux quand même le faire... utiliser sa force et de le faire glisser, tomber en douceur plutôt que de... de lui rentrer dedans.* » (X.73).

Au cours d'une autre séance, un élève est invité à aller retrouver ses esprits hors de la classe, sans que ce soit une exclusion, simplement pour lui permettre de décompresser, de « *se calmer* », de « *souffler* » tout en le responsabilisant (XVI.125).

Les enseignants déclarent s'adapter au niveau de compréhension des élèves par la différenciation (V.40). Une enseignante d'anglais, Sarah, nous parle par exemple de la demande de deux élèves très avancées d'aller préparer un exposé au CDI pendant le cours (VI.6). Une autre enseignante autorise un élève à lire un roman pendant certaines séances (XV.30).

Anne aménage les évaluations de quelques élèves et autorise certains à faire le travail avec la leçon sous les yeux. Marion prépare l'évaluation avec les élèves en la corrigeant en classe la semaine avant de leur soumettre (IV.60).

Les enseignants s'adaptent à une difficulté rencontrée par le groupe en modifiant leur scénario initial (II.43, X.16, X.107, XV.62, XIV.56, XXVII.44). Plusieurs enseignantes expliquent qu'elles donnent avec certaines classes les devoirs à recopier en début d'heure, car les élèves sont beaucoup moins attentifs en fin d'heures (XI.134). Natacha explique qu'en donnant les devoirs en début de cours, elle s'adapte à l'agitation des élèves qui entrent en classe et que ce temps de copie au tableau permet de les calmer et de les faire entrer dans une nouvelle activité en les « posant ».

Cléa explique qu'elle ne demande pas forcément aux élèves de troisième de lever la main pour prendre la parole, elle considère qu'ils ont la maturité pour pouvoir échanger librement. Il y a ici une adaptation de la règle suivant la capacité du groupe (XV.39).

Michelle, professeure de français, explique qu'elle abaisse parfois son niveau de langue en étant presque dans le registre familier afin de « *montrer l'actualité du propos* » (II.43). Un autre, Mohamed, ralentit le rythme du déroulement de sa séance pour s'adapter aux plus faibles (V.39). Anne, enseignante d'anglais, explique qu'elle adapte son cours avec certaines classes et qu'elle a dû renoncer au cours tout en anglais tel qu'il est prescrit dans les programmes officiels (X.107).

Édouard explique que stratégiquement il a intérêt à s'adapter en tenant compte des affinités des élèves dans l'organisation des groupes : il « *essaye de tourner les choses à son avantage* » (XII.47). Ce même enseignant explique qu'il cherche à laisser « *vivre la classe* », puisqu'elle passe une grande partie de la semaine sans lui (XII.50).

Pour s'adapter à une classe qui refuse le travail, Sarah explique qu'elle les laisse prendre leur temps pour entrer en classe. Elle déclare que c'est spécifique à ce groupe (VI.7).

Les enseignants s'adaptent aussi aux situations pédagogiques qu'ils ont créées. Par exemple le travail en petits groupes dans plusieurs pièces, en technologie, qui oblige l'enseignant, Édouard, à faire confiance aux élèves en sachant qu'ils feront certainement des « bêtises » (XII.95, XII.96).

D'autres enseignants, comme Michelle ou Max, acceptent, au profit du dispositif, un sentiment d'inutilité lorsque la classe est au travail en autonomie (II.39, XX.70)

Il y a dans ce commentaire une double idée, l'enseignant doit accepter de rester dans la classe en attendant les demandes des élèves et, dans le même temps, leur faire confiance. Dans la même idée, un enseignant explique comment il fait un va-et-vient entre des situations

d'autonomie et des situations où il « *reprend la main* », adaptant en permanence ses interventions à partir des décisions des élèves.

Certains enseignants sont aussi en situation de s'adapter face à une situation imprévue qui n'est pas en lien avec un scénario pédagogique. Comme Thibault, professeur d'EPS, qui organise le rassemblement de sa classe autour d'une élève qui se trouve mal (XXII.65).

Ou encore Tim, professeur en atelier de cuisine, qui doit continuer à faire cours alors qu'une de ses élèves s'est enfuie de la classe (XIX.49, XIX.50).

Plusieurs enseignants, Tim, Marie-Paule expliquent qu'ils doivent intégrer des élèves « *retardataires* » « *récurrents* » et faire en sorte de les enrôler malgré tout (XIX.54, XI.17, XIX.39).

c) Logiques de pilotage et interaction

Le pilotage de la classe, une fois maîtrisé, devient un outil au service de la communication. Il permet à l'enseignant de se rendre disponible. Cette disponibilité est une des conditions qui lui permettra de s'adapter à l'imprévu, mais aussi de se centrer sur la qualité des interactions.

Lorsque l'enseignant analyse sa séance au cours des entretiens d'auto-confrontation, il doit régulièrement resituer sa démarche dans la logique qui permet et organise son déroulement.

Celle-ci s'inscrit dans une temporalité dont nous avons parlé à propos de la volonté de contrôle. Elle est ancrée dans une logique pré-pensée de structuration qui est portée par l'enseignant. Elle met en œuvre l'organisation de l'espace et les déplacements, l'utilisation des outils (manuels, tableau, ordinateurs) et la mise en œuvre et la réalisation des productions attendues. Cette logique de pilotage se déploie sur plusieurs plans, elle est au service de la « *fabrique du cours* » et est placée au service d'une forme d'efficacité. Elle rencontre des obstacles et se situe au sein d'un environnement géographique contraint.

Certains enseignants que nous avons rencontrés sont confrontés à des difficultés pratiques, matérielles, qui influent sur les interactions dans le cadre de leur séance. La logique de pilotage rencontre fréquemment des obstacles, des imprévus.

Sarah observe qu'une difficulté informatique parasite le déroulement de son cours (VI.44). Cet accident informatique a des répercussions sur le climat de classe, il perturbe le scénario pré-pensé par l'enseignante, il change les modes d'interactions entre l'enseignante et les élèves puisqu'il oblige celle-ci à traiter un problème qui n'est pas en lien avec le contenu (VI.36).

Thibault, professeur d'EPS, voit son début de séance perturbé par un faisceau de petites perturbations liées au matériel dont il a besoin pour sa séance de basket (XXII.22).

On comprend ici que la gestion de petits détails comme les ballons interfère dans le travail de régulation des interactions (XXII.33). Thibault ne se considère donc plus en situation de réguler les interactions, ou tout simplement d'interagir du fait de sa mise à « l'écart ».

Certains enseignants rencontrent des obstacles liés à l'organisation de leur cours d'un point de vue institutionnel. La mise en place des gestes de pilotage est entravée ou, tout au moins, compliquée par la conception même de leur enseignement par la hiérarchie.

Pierre-Jean déplore que les emplois du temps soient conçus de telle manière qu'il n'ait les élèves qu'une heure par semaine. Par le biais des vacances scolaires, il passe parfois 3 semaines sans voir une classe (I.46).

Marion constate qu'une heure d'arts plastiques par semaine est un volume insuffisant. Elle considère cela comme un frein à la construction des savoirs dans le sens où chaque début de séance nécessite la réactivation des acquis précédents (IV.4).

L'organisation géographique de la salle de classe, sa disposition, son organisation matérielle est un facteur fréquemment évoqué à propos du pilotage de la séance par les enseignants. Pascal est, lui, dérangé par les tables fixes et massives de sa salle de SVT (VIII.36). Cette organisation de salle est un obstacle qui semble limiter le scénario pédagogique en rendant un dispositif de travail coopératif plus difficile. Sarah est, elle aussi, dérangée par l'organisation géographique de la salle. Elle estime que celle-ci est inappropriée pour un cours de conversation en anglais :

(VI.2, VI.4). L'enseignante établit un lien entre ce qu'elle nomme « *une contrainte physique* » et la qualité des interactions dans sa classe. Elle conclut sa démonstration par un dernier argument : « *On est dans une situation magistrale que je n'aime pas et qui ne convient pas pour les cours de langue.* » (VI.5). Nous comprenons ici Cela implique que l'enseignante a un modèle préférentiel du type d'interaction quelle souhaite vivre avec les élèves.

Mohamed s'est trouvé face à une organisation géographique qui a nécessité une adaptation. Une salle trop petite pour le nombre d'élèves et la nécessité de réorganiser les interactions ont influé sur sa décision de sortir les tables de sa salle de musique (XIII.72)

La disposition de la classe, son organisation géographique est ici décrite comme étant au service de la vie de la classe et favorise ainsi l'apprentissage.

Esther attache elle aussi beaucoup d'importance à la disposition de sa salle de SVT. Elle dit regretter qu'on ait supprimé l'estrade qui lui permettait de surplomber, d'être mieux

vue et de mieux voir (XVII.18). Elle explique que le fait d'avoir elle-même organisé l'espace et d'avoir choisi les couleurs des murs lui permet « d'asseoir son autorité » (XVII.19). Elle aimerait disposer d'une salle à géométrie variable qui s'adapterait mieux à l'organisation pédagogique des cours (XVII.173)

Elle exprime ici sa conviction de la nécessité d'adapter l'organisation géographique, l'ergonomie de la salle de classe aux différentes situations d'interaction.

Martial dit accorder beaucoup d'importance à la disposition de sa salle. Il explique avoir cherché de manière empirique une disposition qui lui conviendrait. Après avoir testé plusieurs possibilités telles que la disposition en « îlots » ou en « rond », il a adopté le U qui correspond à sa vision de sa place dans la classe : « *Le prof est un peu central quoi. Effectivement, il va parler à tout le monde, sur du collectif, il y a une vision du collectif par le U quoi* » (XVIII.12). Il exprime aussi la nécessité et la possibilité de faire évoluer la salle en fonction des besoins et des dispositifs (XVIII.16).

Les enseignants que nous avons interviewés éprouvent régulièrement la nécessité de rendre explicite l'architecture de leur séance. Ils cherchent à montrer en quelque sorte dans quelle direction ils pilotent la séance. Gérôme, par exemple, explique qu'il temporise, car il est légèrement en avance et ne veut pas commencer un nouveau chapitre en fin d'heure (IX.48). Cléa a, elle, terminé trop tôt, alors elle meuble pendant les 5 dernières minutes (XVI.41).

Dans les deux cas, la logique de construction des séquences rencontre des contraintes temporelles avec lesquelles les enseignants doivent jouer. Les enseignants improvisent en modifiant le scénario préétabli, les interactions s'écartent alors des prévisions.

Anne explique qu'elle anticipe sur la suite du cours dès le début de la séance. (X.15). Dans le pilotage de sa séance, elle prépare une difficulté qu'elle anticipe à l'occasion d'une activité qui s'y prête. Esther anticipe, quant à elle, à l'échelle de la séquence, c'est-à-dire sur plusieurs cours. Elle prévoit que la séance qu'elle entame sera « tendue », car extrêmement chargée, mais avec l'objectif de libérer du temps en fin de séquence pour les révisions ciblées de l'épreuve du DNB (XVII.70, XVII.71).

Dans les séances que nous avons observées, le pilotage est très souvent effectué grâce à un questionnement de la classe par l'enseignant. Une question plus ou moins ouverte est posée à l'ensemble des élèves, les doigts se lèvent et l'enseignant choisit qui répondra. On appelle généralement cela le « questionnement socratique », la « maïeutique », le « cours interactif ». Les enjeux de ce dispositif sont nombreux en termes de pilotage des séances, mais aussi en termes de qualité des interactions. Un dialogue s'installe entre l'enseignant et le

groupe, mais c'est un membre du groupe qui répond. La communication est donc à la fois duale et distribuée. Les visées de ce mode de communication sont multiples et complexes. « Je vous interroge pour vous donner des informations, je choisis qui me répond et cette réponse est une communication adressée à l'enseignant et à l'ensemble du groupe ». C'est un point sensible régulièrement évoqué dans les entretiens.

Amélie constate que certains élèves qui répondent à côté, ou qui mettent longtemps à répondre, ralentissent le déroulement de cette phase du cours (XIV.11). Elle fait le choix d'interroger une élève pour l'intégrer au dispositif, mais elle a le sentiment que l'élan, l'énergie qu'elle cherche à insuffler sera interrompu (XIV.16). Pierre-Jean fait la même constatation et il choisit de ne pas se lancer dans une phase de questionnement pour éviter d'avoir à faire un choix délicat (I.104) : pour l'enseignant, n'interroger que « ceux qui savent » n'est pas satisfaisant sur le plan éthique, interroger ceux qui ne savent pas, c'est s'exposer à l'obligation d'arrêter la progression pour recommencer une énième fois l'explication. Il pose ici la question de l'intention des interactions : au service de la progression, du pilotage ? Au service du groupe ? Au service de l'élève ? L'idéal, bien évidemment, ce serait de servir toutes les intentions en même temps.

Amélie évoque les élèves « tentateurs » : « *Cette élève, si je l'interroge, neuf fois sur dix, c'est parfait. Alors, c'est une tentation de professeur. Cette élève, je la trouve tentatrice. Ben, parce qu'en fait, chaque fois que je vais vers elle, je sais que je vais pouvoir avancer. Et c'est une violence, une violence douce, que je me fais de ne pas l'interroger à chaque fois qu'elle lève la main...* » (XIV.89). On comprend ici la logique de l'enseignante, on sent poindre une forme d'élitisme qui ne semble pas se manifester dans les propos de Pierre-Jean.

Dans ce scénario, l'enseignant a « l'embarras du choix », il hésite entre la certitude d'obtenir une réponse juste, ou le choix d'interroger un élève qui risque de se tromper pour le faire progresser. Un autre scénario se présente également régulièrement : la classe ne peut pas répondre à la question posée (XVII.168). Le pilote doit alors changer de direction pour faire avancer la classe malgré tout. Michelle, enseignante de français est face à un silence qu'elle explique avec des difficultés. Il manque des élèves, la classe n'a pas compris le sens de la scène qu'ils étudient. Alors elle est contrainte de jouer « *à celle qui ne comprend rien* », un « *ressort classique en pédagogie* » et pose des questions qu'elle considère comme simplistes (II.11). L'enseignante trouve la situation triste, car elle n'a plus de sens à ses yeux (II.14).

On voit ici que l'exercice de la maïeutique n'est pas aussi simple qu'il en a l'air et que la communication se fait à plusieurs niveaux. Le silence d'une classe est un message pour l'enseignant. Xabi ne sait pas toujours comment l'interpréter (V.24). Comment en effet

interpréter le silence des interlocuteurs ? Pour certains enseignants, il ne faut pas perdre de temps et repenser le message : Esther, elle aussi, explique qu'elle change de procédé (XVII.68). Elle ne joue pas les ignorantes, mais s'assure en « fermant les questions » une participation minimale qui lui permet de continuer à avancer. On est ici dans ce que Dominique Bucheton appelle la posture de « sur-étayage ».

Lorsque les enseignants cherchent à analyser leur activité en classe au cours des entretiens, la recherche d'efficacité est souvent évoquée. Ils utilisent instinctivement des outils d'évaluation. Dans le cadre professionnel que revêtent les entretiens, ce réflexe semble logique bien qu'il ne soit pas mobilisé par l'ensemble des enseignants que nous avons filmés. Cette logique d'évaluation est probablement le pendant d'une logique scolaire générale, généralement appliquée aux élèves. Cette logique évaluative, de classement est présente à tous les niveaux du système éducatif français. De fait, les enseignants se voient eux aussi attribuer, par leur hiérarchie, des notes selon des barèmes administratifs et pédagogiques établis en fonction de nombreux critères. Ils sont comme les élèves classés en fonction d'un barème chiffré. Cette forme d'évaluation est associée à ce souci de la performance que nous observons dans certains entretiens. Nous observons dans ce paragraphe comment un souci d'efficacité, est mentionné ou abordé lors des entretiens et influence les interactions en classe.

Un premier critère qu'ils appliquent lors de leur auto-observation est celui de la mise en œuvre effective de leur prévision de séance. Ont-ils accompli les tâches qu'ils avaient prévues ? Michelle par exemple « fait les comptes » en fin d'entretien : « *Parce que là on a fait beaucoup de choses, on a fait du vocabulaire, résumé des scènes, on a vu répartition tragi-comique, je pense qu'après on a même eu le temps de faire la définition de la tragédie et de la comédie. Ouais, c'était finalement une grosse séance.* » (II.52)

L'expression une « grosse séance » semble signifier que l'enseignante est satisfaite. Anne semble partagée : d'un côté, elle a l'impression d'être allée lentement, « d'avoir beaucoup répété », de l'autre, elle déclare : « *Je me dis on a quand même fait des, enfin voilà, on a repris, je fais ce qui était prévu, enfin la deuxième compréhension orale qui n'a pas été faite, mais...* » (X.103).

Au moment du bilan, elle compare son ressenti à ses prévisions et se rassure. Il y a une recherche d'efficacité induite par le programme de la séance, le prévisionnel des tâches qui doivent être transformées en activités. Deux paramètres sont évoqués, d'une part, la réalisation du scénario, de l'autre, la quantité de notions évoquées en classe ou le nombre d'activités réalisées (IX.35). Pascal, qui n'est pas très satisfait de sa séance, l'analyse dans ces mêmes termes liés à une recherche d'efficacité (VIII.89).

Les tâches prévues par l'enseignant n'ont pas débouché sur une mise en activité des élèves. L'enseignant a le sentiment d'avoir fait le travail à la place des élèves.

La recherche d'efficacité pourrait être reliée à la question de l'évaluation des élèves. Chaque enseignant peut en effet chercher, par comparaison souvent, à évaluer son travail au regard de la réussite, ou de l'échec, des élèves aux diverses évaluations qu'il met en place. La question de l'évaluation n'est pourtant quasiment pas évoquée dans les entretiens. Cependant, le poids de l'examen terminal qu'est de DNB est évoqué, lui, régulièrement en classe de 3^{ième}, et, dès la 5^{ième}, en tant qu'élément contribuant au pilotage de certaines séances. On pourrait alors penser que cette évaluation qui clôt le cycle 3 et le collège entre dans ce que l'enseignant considère comme un outil d'évaluation de sa propre action.

Marie-Paule explique comment, dans la construction de son cours, elle pense déjà aux acquisitions nécessaires à la réussite à l'épreuve du DNB (X.14).

L'enseignante refuse de répondre, car elle associe cette question à une notion qu'elle estime devoir être maîtrisée compte tenu du temps passé par semaine à préparer l'épreuve du DNB qui aura lieu deux ans et demi après.

Gérôme, professeur d'histoire-géographie, explique qu'il commence dès la cinquième, en modulant ses exigences, la préparation méthodologique à l'épreuve du DNB (IX.105).

Les enseignants de troisième évoquent eux aussi le DNB dans l'analyse du pilotage de la classe. Manon, professeure de mathématiques, utilise le DNB comme un outil de motivation et/ou comme une menace au service de la mise au travail des élèves (XV.58).

Esther évoque la réussite de ses élèves au DNB dans sa matière et elle justifie en quelque sorte l'importance qu'elle lui donne dans la construction de ses séances (XVII.58).

Elle explique par la suite que contrairement au passage au lycée, qui ne concerne qu'une partie de ses élèves, le Brevet, lui, est présenté par tous les élèves de 3^{ième}. (XVII.59)

Cette remarque lui permet de valider en quelque sorte son utilisation dans le pilotage de ses séances.

Les programmes officiels sont, eux aussi, parfois évoqués à l'occasion d'une recherche d'efficacité au sein de la logique de pilotage. Gérôme, au sujet d'une classe de 5^{ième}, explique qu'il est contraint de limiter les échanges au sein de ses séances, de réduire la part de dialogue, car il est sous la « pression du temps » (VII.17).

Esther dit regretter la présence des programmes qui limitent le champ d'investigation de sa matière lorsque la classe est curieuse (VII.91). Marie-Paule considère que les programmes sont trop exigeants et qu'ils la contraignent à faire du « saupoudrage » sans approfondir (XI.117, XI.119).

Dans les 3 cas, la pression institutionnelle reliée à une forme de recherche d'efficacité est encadrée, motivée par l'examen, ici le DNB et les programmes. Elle est évoquée comme justification d'une forme d'autolimitation, d'autocensure des enseignants. La contrainte des programmes exerce une influence sur la conception des séances, sur leur temporalité et, donc, sur le pilotage par les enseignants. Les interactions sont ainsi cantonnées au scénario pré-pensé et doivent se limiter à la cible des savoirs. On observe ici une prédominance du paradigme behavioriste qui induit une forme de régulation des interactions.

d) Les feed-back au service de l'interaction

Le CNRTL définit le feed-back comme le « *réglage des causes par les effets, dans un processus d'autorégulation* ». Certains enseignants sont en perpétuelle recherche d'informations sur les effets des messages qu'ils envoient aux élèves. Cette recherche peut être considérée comme un geste professionnel d'adaptation. Les feed-back qu'ils reçoivent peuvent modifier en temps réel leurs actions. De même, les élèves reçoivent des enseignants des feed-back, dans le cadre d'un processus d'évaluation formative par exemple, qui contribuent à leur autoapprentissage. Une partie de l'objet même de la communication est cette collecte d'informations sur les effets de sa propre communication. Les « *ça va ça ?* » ou les « *c'est clair pour tout le monde ?* » que remarquent certains enseignants dans leurs discours (I.10, XII.71) sont certainement des manifestations de cette recherche d'informations ; cette dernière va principalement utiliser trois formes d'indications : d'une part, la communication analogique des élèves, le non verbal, considérée comme moins fiable, de l'autre, la trace écrite, le travail réalisé par les élèves, et enfin, la communication digitale des élèves, c'est-à-dire leur participation orale.

Dans le cadre des entretiens d'auto-confrontation, les enseignants recherchent aussi dans les images vidéo qu'ils analysent des informations sur les effets de leur communication : ils y ont parfois accès à l'occasion des entretiens, car leur regard est déplacé et distancié. Ils découvrent des informations nouvelles pour eux. Pierre-Jean s'aperçoit qu'un élève fait tout autre chose que le travail demandé (I.76), Manon découvre que certains élèves font semblant de travailler, mais qu'elle ne s'en est pas aperçue (XV.65)

Les enseignants se demandent très régulièrement s'ils sont écoutés par les élèves. (XII.40, XII.56, X.21, XV.23, XVII.107, XIX.36) Gérôme emploie le terme de « branché » : comment être certain qu'ils sont « branchés » (VII.37) ? Ce questionnement est récurrent dans leur régulation des interactions.

Les enseignants disent être très attentifs à la communication non verbale des élèves. Celle-ci peut être explicite, comme dans le cas décrit par Manon : « *Là, je me rends compte qu'elle non plus elle n'écoute pas en fait, A. là. Parce qu'elle est en train de se coiffer et de regarder ce qu'il se passe à côté.* (XV.63)

Natacha, elle, observe la posture d'un élève qui se met à « *tenir le mur* » (III.42). Pour elle, l'élève qui « *s'avachit* » est en train de « *décrocher* » (III.44).

Xabi cherche des informations pour savoir si la classe est intéressée. Il observe des élèves qui regardent par la fenêtre le cours de sport qui se déroule à l'extérieur et considère qu'ils ne sont pas attentifs (V.17).

Pierre-Jean, par la suite, explique qu'il cherche à savoir où en est la classe dans son acceptation de la difficulté de la leçon en observant l'expression d'une élève (I.67).

Dans d'autres cas, les feed-back nécessitent une interprétation de l'enseignant qui traduit la posture des élèves. Michelle explique que pour savoir quel groupe elle va aller aider en premier, elle est attentive au niveau sonore, le feed-back est ici lié au son global de la classe (II.29).

Natacha explique qu'elle sait que la classe est en train de décrocher parce que les élèves se mettent à bouger sur eux-mêmes, elle perçoit une agitation qui lui indique qu'elle doit changer d'activité. (III.44) Édouard, lui aussi, observe la classe et recherche des feed-back qui le renseigneraient sur le degré d'attention des élèves (XII.69).

Certains enseignants doutent parfois des informations non-verbales qu'ils reçoivent en observant la classe. Certains feed-back ne leur semblent pas fiables (I.66). Un élève ne semble pas écouter, il a pourtant la réponse lorsque l'enseignant vérifie. À l'inverse, certains peuvent paraître attentifs alors qu'il n'en n'est rien (I.98).

À partir de ces deux constatations, il explique que finalement seule la trace écrite permet de savoir si l'élève est attentif, s'il est au travail (I.69). On comprend ici la nécessité de mettre les élèves en activité. Nécessité qui est exprimée par beaucoup d'enseignants et dont nous avons parlé dans le paragraphe sur la volonté de contrôle (cf. supra). L'activité de l'élève est un feed-back qui semble plus fiable à certains enseignants.

Édouard compare deux situations de classe, un début de cours frontal où l'enseignant transmet des informations, des contenus aux élèves et pose des questions à la classe, et une mise en activité de groupe en informatique (XII.87).

Là encore, c'est l'activité de l'élève et sa vérification par l'enseignant qui semble satisfaire l'enseignant en termes de feed-back.

La participation orale, comme nous l'avons déjà évoqué, est, elle aussi, un feed-back validé par les enseignants. La participation orale lors des temps de dialogue orchestrés par l'enseignant informe l'enseignant sur le degré de connaissance et de compréhension de la classe et, dans le même temps, elle informe sur son adhésion, son enrôlement. Sarah l'exprime au cours de l'analyse de sa séance par ces mots : « [...] *parce que j'ai dit « is it correct ? » Et ils ont tous dit « yes it is » ; s'ils ne sont pas avec moi, ils ne disent pas ça. Ils n'auraient pas dit ça.* » (VI.45). Cette interrogation « à la cantonade », qui n'est pas nominative, comporte un double objectif. D'une part, la vérification de la compréhension orale, de l'autre, une prise d'information sur l'attention de la classe et son degré de compréhension.

e) (Dé)-placements de l'enseignant dans la classe au service de la régulation

Placements et déplacements dans la classe sont des gestes professionnels, ou plutôt des micro-gestes, en se référant à Jean Duvillard (op. cit.), couramment évoqués à propos de l'agir enseignant. Le mot geste exprime ici un mouvement du corps adressé à un tiers. Il a comme conséquence la modification de la proxémie entre les protagonistes, ce qui signifie que le placement et les déplacements sont inclus dans les actes de communication en contexte pédagogique. En se regardant en action dans la classe, les enseignants qui ont participé à notre étude se décrivent au sein de l'espace que constitue la salle de classe. Ils observent leurs déplacements et leurs placements et en explicitent le sens. Ceux-ci sont, de fait, placés au sein des interactions dans le « système-classe » et ils peuvent, dans le même temps, avoir comme visée la régulation des interactions.

Il nous semble intéressant de remarquer, dans un premier temps, que l'évocation, l'analyse, les commentaires à propos du placement et des déplacements nous ont semblé fluides, naturels, comme une évidence pour les enseignants. Ils n'ont pas généré dans les entretiens de longues réflexions ou des hésitations nombreuses. Ils semblent, dans l'ensemble, conscientisés. Ceux-ci sont d'ailleurs couramment évoqués comme des rituels, des routines. Ces gestes semblent appartenir à un genre professionnel commun à tous les enseignants que nous avons interviewés.

Marie-Paule annonce : « *Bon, après, voilà, je fais mon tour de classe* » (XI.20). Elle évoque ce temps de déplacement entre les élèves à la manière d'une promenade ritualisée. Thibault explique : « *Bon... là je fais un tour du propriétaire, voir... tout le monde est actif, bon, ça dribble, ça tire...* » (XXII.63). Pierre-Jean nous explique qu'il « *se met toujours à l'entrée au niveau de la porte* » pour accueillir les élèves (I.1). Marion explique qu'elle reste

« *presque toujours debout en classe* », car elle souhaite voir le travail de chaque élève à chaque séance, ce qui guide ses déplacements (IV.10). Gérôme explique qu'il s'est aperçu qu'il se déplace « *toujours dans le même sens* » lorsqu'il circule dans la classe pour regarder le travail des élèves (IX.69). Les enseignants désignent des places privilégiées en lien avec des objectifs, ces places sont stratégiques (XII.35).

L'enseignant établit un lien entre son positionnement géographique dans la classe et l'importance du message qu'il délivre. De même, Marion nous explique que lorsque la classe est trop bruyante, elle ne circule plus, elle reste debout devant son bureau (IV.40). Elle considère ce placement comme un geste routinier adressé, une sanction qui prive les élèves de sa circulation et qui vise à rétablir le calme.

Certains enseignants, nous l'avons déjà évoqué, se placent délibérément à l'entrée de leur classe lors de l'accueil des élèves. Des enseignants expliquent qu'il s'agit de distribuer du gel hydro alcoolique (XII.2, XV.6) ; un autre, qu'il s'agit de rappeler et de faire respecter certaines règles (I.1) ; une autre, d'être réceptive aux demandes individuelles (IV.1). Ces gestes ne sont pas anodins, ils ont une signification pour l'enseignant et pour les élèves. Ils marquent une présence physique et symbolique, manifestation de l'intention de l'enseignant dans l'interaction.

Pierre-Jean explique son placement lors d'une séquence de travaux de groupe :

« *Mais je pense qu'inconsciemment je veux montrer que je suis présent. Ils sont dans ma salle, c'est moi le chef. Et donc je montre ma présence* » (I.52). *Je n'ai pas les gros bras, je ne prends pas une grosse voix ni rien... [...] Et je suis là, je suis le chef quand même [...], je montre que je suis présent, dans ce sens-là.* » (I.53).

On découvre ici l'intention de l'enseignant qui cherche à manifester son autorité, à incarner le rôle de « chef de la classe » par sa présence physique au milieu de tous les élèves et à proximité de certains. L'allusion à l'inconscient nous montre que cette intention est exprimée lors de l'analyse, mais qu'elle n'est pas forcément conscientisée sur le moment.

Une autre enseignante, Manon, se place aux côtés d'une élève pour la rassurer sur ses capacités à réussir un exercice (XV.48).

Célian est assis à la table d'une élève, il explique que sa démarche a pour objectif de créer une relation de confiance, d'aide (XXI.17, XXI.22)

Célian encore pose sa main sur l'épaule d'un élève, ce qui nécessite un placement, une proxémie inhabituelle dans le cadre de la classe (XXI.63).

Thomas, lors d'un échange avec un élève, se fait insulter grossièrement. Le manque de respect est évident, ainsi que la volonté de blesser de la part de l'élève. L'enseignant met alors

son bras autour des épaules de l'élève et l'accompagne dans une posture qui semble fraternelle de l'extérieur, un peu à l'écart du groupe. Voici comment il explique son placement vis-à-vis de l'élève : « *C'est pour ça que je l'isole. Alors, l'histoire de « je le prends », c'est aussi gentiment pour le conduire vers le banc aussi. Je n'ai pas envie de lui faire un câlin, parce qu'il a dit « enculé », quoi, clairement. Je ne suis pas sado-maso. Mais bon, c'est un protocole, voilà, que j'utilise sur les élèves qui sont énervés.* » (XVII.48). On voit ici que l'intention est d'accompagner à l'écart l'élève, en l'entourant physiquement. Le terme de « câlin » évoque une proximité physique qui semble pour l'enseignant paradoxale. Le terme de protocole, lui, évoque que l'enseignant a conscience de ce placement et qu'il est utilisé à dessein. Il a l'intention de raccompagner l'élève dans un espace où il se calmera.

Marie Paule raconte qu'une élève est venue en fin d'heure la remercier pour son aide (X.125). L'enseignante relie spontanément ce remerciement à la proximité physique qu'elle a établie en s'asseyant à côté d'elle. Le placement de l'enseignante est ici perçu comme une marque d'attention privilégiée.

Un nombre important d'enseignants se rapprochent physiquement d'un élève et pensent que cette proximité stimule l'élève, lui permet une mise au travail qui ne se ferait pas forcément effective sans cela (XIV.42). Le message ne nécessite pas de communication digitale, la communication n'est qu'analogique. Un placement peut ainsi chercher à stimuler la mise au travail (VI.52, VI.39, VI.52)

Il peut aussi chercher à prévenir un comportement. Pierre-Jean explique son placement de la sorte : [Pour] « *lui montrer que je suis là, qu'il y a un minimum à faire et que s'il le fait je ne vais pas l'emmerder, mais je ne veux pas qu'il se retourne.* » (I.26)

Le placement d'un enseignant peut aussi chercher à contenir un élève, c'est-à-dire à le décourager de continuer dans la direction qu'il est sur le point d'emprunter. Amélie s'est placée à côté d'un élève, dans l'allée, mais très près de lui (XIV.58).

Son placement anticipe le comportement de l'élève qui cherchera, d'après l'enseignante, « *un public pour rire de ses blagues, de ses... de ses petites piques comme ça.* » (XIV.57).

Le placement central au milieu et face à la classe est exprimé comme un symbole d'autorité par certains enseignants (XXII.39). Lorsque Marion cherche le silence, elle se place devant son bureau, au centre, face à la classe (IV.39).

Il est aussi pour certains la manifestation de l'enseignant distributeur et garant des savoirs, maître du contenu du message adressé à la classe. Martial parle de l'organisation géographique de la salle qu'il a choisie en « U » (XVIII.12). Le placement de l'enseignant est

stratégique, il est au centre pour voir et être vu (VIII.107), pour maîtriser la circulation de la parole. Il est aussi frontal, pour ne pas perdre le contrôle des interactions

Pour certains, un placement qui amène l'enseignant à être dos aux élèves est synonyme de risque (XVII.14). Marion l'explique clairement en ces termes : « *Mais le truc c'est qu'il y en a un qui va commencer à chahuter et si je tourne le dos je ne vais pas voir. Ils vont lancer des trucs et...et là c'est fini quoi. Il n'y a plus euh...* » (IV.20)

Un nombre important de déplacements sont identifiés comme visant la rencontre. L'enseignant va à la rencontre de l'élève en plaçant l'interaction dans une forme de dualité. Cette rencontre, bien sous le regard du groupe, est considérée comme individuelle. Le déplacement cherche à individualiser la communication (IV.10, X.65)

Michelle nomme au cours de l'entretien les élèves qu'elle va rencontrer avec l'intention de les aider. Il y a une intention explicite du déplacement, il s'agit pour l'enseignante d'individualiser le geste d'étayage. (VII.39, XV.48)

Les déplacements sont parfois décrits comme des outils de prise d'informations, de collecte de feed-back. Les enseignants expliquent qu'ils se déplacent avec l'objectif de contrôler le travail des élèves. Ils cherchent à vérifier si l'élève est au travail, d'une part et, de l'autre, si son travail correspond aux attentes (XI.22, VII.39)

Des déplacements sont aussi identifiés comme des gestes pour capter l'attention des élèves qui se dispersent, les stimuler en les ramenant dans le scénario de l'enseignant (IV.27, IV.72). Les déplacements sont parfois décrits par les enseignants comme des gestes pour animer. Littéralement « animer » signifie : « *Donner vie ou mouvement à quelqu'un à l'aide de ...* » (CNRTL). Les déplacements ont, d'après certains enseignants, cette fonction de stimulation, d'enrôlement des élèves : ils facilitent les interactions et les encouragent (IV.71, XIII.73, XXII.30)

Les enseignants se déplacent, car la proximité physique, mais aussi le changement de distance, est un outil d'interaction et un outil au service des interactions.

f) Placements et déplacements des élèves, plan de classe.

D'une manière générale, le positionnement des élèves dans la classe relève du choix des enseignants¹⁶².

Le plan de classe peut être décidé en début d'année de manière définitive (XVI.34) et/ou évolutive, renégociable au fur et à mesure des séances (I.38, IX.43). Il peut être rigide en

¹⁶² I.38, III.15, V.1, VIII.7, VIII.83, IX.56, XI.42, XI.35, XI.36, XI.39, IX.56, XII.51, XIII.23, XI.35, XI.36, XI.39, XI.42, XII.51, XIII.23, XIV.2, XIV.79, XV.35, XVI.110, XVI.111, XVII.29, XVII.35, XVII.36, XVIII.6, XXI.1, XXI.3, XXI.42.

début d'année pour permettre à l'enseignant d'apprendre les prénoms (X.29, XVI.35). Il peut être repensé par l'enseignant en cours d'année lorsque le climat de classe ne convient pas à l'enseignant, pour « *des classes qui dysfonctionnent* » (XVI.36). Il peut être construit avec les élèves (V.9), organisé par l'équipe pédagogique via le professeur principal (III.19). Ou bien l'équipe enseignante peut, elle aussi, décider d'isoler « *d'un commun accord* » un élève dans tous les cours (XIII.2, XVIII.6). Des élèves peuvent aussi être déplacés pour les besoins ponctuels de leur activité (V.1), ou pour des raisons d'exclusion temporaire du groupe (X.36, X.39, XIV.73, XVI.134), à tel point que certains élèves se déplacent, sont déplacés plus exactement, en permanence (X.38). Pour certains enseignants, « *c'est donnant-donnant* » (IV.18) Le déplacement d'un élève peut être considéré dans d'autre cas comme une sanction qui peut même être décrite comme étant sans appel, définitive (XVI.32).

Les élèves ont une marge de liberté à condition que cette liberté s'exerce dans le sens des priorités de l'enseignant (XIII.79, XVII.31, XVII.32, XVIII.5, XIX.7), une liberté sous conditions en quelque sorte. Alors que les enseignants observent que les élèves considérés comme perturbateurs ont tendance à se placer au fond de la classe (XIII.28), certains enseignants ont tendance à les placer devant, voir à côté d'eux (VIII.83, XIII.23, XV.42, XVI.106, XVI.110). Le temps de négociation, de changement de place est en général en début de cours, il peut entraîner des désaccords et parfois même des tensions (VI.31, VIII.2, XIII.1)

Certains élèves se déplacent d'eux-mêmes pour éviter d'être pris en défaut (VIII.5, I.84, XV.36). Lorsque les élèves sont déplacés par l'enseignant, c'est généralement pour séparer ceux qui le dérangent (III.15, III.19, XIX.7) et parfois de telle manière qu'ils ne puissent plus interagir même par le regard (X.34, X.35, X.36).

Des enseignants laissent les élèves se placer librement et parlent des avantages et des inconvénients de ce choix : lorsque les élèves se placent librement, il faut parfois négocier en début d'heure pour que ceux-ci se répartissent dans la classe afin de pouvoir travailler, ou afin de favoriser la mixité (XX.4 XX.5). L'enseignant peut demander aux élèves de se rapprocher du tableau (de lui), alors que d'autres groupes vont instinctivement combler les « trous » laissés par les absents en se rapprochant de l'enseignant (XIII.7). Une enseignante constate des déséquilibres dans la disposition des élèves, mais conserve la disposition choisie par les élèves (III.32).

Dans les cours où le travail coopératif est effectif, certains enseignants souhaitent que le choix affinitaire soit possible (XI.42, XI.43, XXI.7, XXI.9) de manière à faciliter les échanges (XI.46).

D'une manière générale, mis à part en arts plastiques, en éducation musicale, en atelier et en technologie, les élèves n'ont quitté que rarement leur place durant les séances que nous avons observées. Outre des raisons liées aux dispositifs pédagogiques frontaux qui ne nécessitent pas de déplacements, cette constatation s'explique par le fait que les déplacements en classe sont réglementés et soumis à l'accord de l'enseignant : les élèves doivent demander l'autorisation pour se lever (XIV.12, XIV.13, XIV.14, XIV.76). Il y a cependant régulièrement des exceptions.

9.1.3 Tableau synthétique de la dimension I

Tableau 11 : Dimension I, l'enseignant en interactions

DIMENSION I : Enseignants en interaction	Les enseignants	Corps et voix	L'enseignant « <i>personne</i> »
			Corps et voix au « <i>service de</i> »
		Objets de satisfaction	Fonctionnement du dispositif
			Adhésion des élèves
		Volonté de contrôle	Ce qui échappe au contrôle surprend
			Contrôle de la temporalité
			Contrôle de l'activité
			Contrôle des interactions entre élèves
			Contrôle du niveau sonore
			Peur de perdre le contrôle
	L'agir enseignant	Entrée en classe	Accueil individualisé
			Mise en activité
			Accueil ritualisé
		Situations d'adaptation	Aux comportements
			Au niveau de compréhension
			Aux situations pédagogiques
		Logiques de pilotage	Obstacles, imprévus
			Organisation géographique
			« Fabrique du cours »
			Recherche d'efficacité
		Feed-back	Communication analogique
			Trace écrite
			Participation orale
		(Dé) placements de l'enseignant	Un geste professionnel
			Intentionnalité
			Individualisation
		(Dé) placements des élèves	Choix des enseignants
Sanctions			
Déplacements libres			
Immobilisme			

9.2 Dimension II : Les élèves sont en interaction

La deuxième dimension du triptyque du climat de classe analysée par les praticiens réflexifs est centrée sur *les élèves*. Ceux-ci représentent la majorité des membres du « système-classe ». Les praticiens introspectifs se regardent en action tout en regardant les

élèves avec qui ils interagissent. Au sein d'un va-et-vient constant, ils mettent en relation, tout en les isolant, ces deux dimensions.

Les élèves sont évoqués de deux manières :

- Les enseignants parlent des élèves comme d'un ensemble. Cet ensemble est alors considéré comme une unité de compréhension du fonctionnement des interactions. La vision groupale, qui justifie le « plan de classe », offre alors la possibilité pour les enseignants de parler de climat de classe au sujet d'une atmosphère propice aux apprentissages et d'un ressenti subjectif sur le groupe classe
- Les enseignants parlent des élèves en les classant en sous-groupes en fonction de la nature des interactions qu'ils observent en classe. Trois grands ensembles sont évoqués, les élèves inquiétants, les élèves rassurants et les élèves neutres.

9.2.1 Le groupe dans la classe, le climat de classe

Nous avons mené des entretiens d'auto-confrontation non-directifs, c'est-à-dire qu'après une brève introduction pour expliquer le thème de notre recherche, le climat de classe, ainsi que le protocole spécifique de l'entretien, nous avons fait en sorte de ne pas guider l'entretien autrement que par la reformulation ou un questionnement. Nos interventions cherchaient, en reprenant ou en prolongeant, à respecter la logique, le fil de la pensée de l'interviewé.

Bien que nous ayons annoncé la « thématique générale » de notre recherche, la question du « climat de classe » a été très peu évoquée directement durant les 22 entretiens. Le terme apparaît dans quelques entretiens¹⁶³ mais, d'une manière générale, les enseignants que nous avons rencontrés ne l'ont pas abordée en ces termes : l'expression « climat de classe » n'a été que très peu employée et la thématique d'une identité groupale, une caractérisation d'ensemble de la classe, n'a pas été beaucoup investie par les enseignants à l'occasion des entretiens d'auto-confrontation.

C'est dire que la majorité des analyses n'ont pas évoqué la classe comme une entité groupale, résultat des interactions entre ses membres, mais bien plus comme des individus les uns à côté des autres au sein de leur environnement. Ceux-ci ont cependant observé et décrit les élèves et les enseignants en situation d'interaction : le praticien introspectif porte un regard sur les interactions sans les relier à la notion de climat de classe.

Nous pouvons ainsi penser que la notion même de climat de classe ne fait pas sens pour les professionnels que nous avons rencontrés, bien qu'elle soit bien souvent au centre des

¹⁶³ V.44, VI.20, IX.110, XI.82, XII.60, XVI.42, XVI.144, XIX.28, XIX.34.

questionnements des enseignants. Nous avons sciemment évité de définir ce que nous entendons par climat de classe afin d'éviter d'orienter l'entretien. C'est certainement ce qui explique que le terme est peu employé et dans des acceptions différentes. Cela confirme en quelque sorte notre tentative de définition du climat (cf. supra chapitre 2.3 p. 54) : ce sont *les interactions* entre les individus au sein de l'environnement classe qui constituent ce que l'on appelle le climat de classe. Pour parler du climat de classe, les praticiens introspectifs que nous avons rencontrés cherchent à décrire, à comprendre les interactions entre les membres du « système-classe ».

Bien qu'ils ne soient pas majoritaires dans le corpus, nous explorons dans ce paragraphe les passages des entretiens qui parlent du groupe dans la classe comme d'un ensemble. Bien que l'utilisation du terme « classe », ou du terme de « climat », revêtent différentes significations que nous explicitons, elles nous semblent éclairantes pour notre recherche dans la mesure où elles témoignent chez les enseignants d'un regard globalisant sur le groupe d'élèves qu'ils observent.

Ce regard global sur le « groupe classe », fait de percevoir le regroupement d'élèves qu'est une classe comme un tout, est assez courant dans le champ de l'agir professionnel des enseignants. Il est même, en quelque sorte, institutionnalisé par les « conseils de classe ». Chaque enseignant y propose une synthèse, une analyse de la classe qu'il a en responsabilité. Celle-ci est le plus souvent centrée sur les résultats scolaires, grâce à des moyennes et des écarts entre les résultats. Elle aborde aussi régulièrement la question d'un comportement d'ensemble des élèves en classe. Les termes de classe et de climat offrent alors aux enseignants un outil langagier d'expression de sensations qui placent souvent l'analyse dans le champ de la subjectivité.

a) Le groupe dans la classe, unité de compréhension

« La classe » est un terme polysémique qui désigne à la fois une salle dans laquelle on apprend et un ensemble d'élèves. Cet ensemble d'élèves est un groupe au sens psychosocial, un groupe dans la classe. Ce groupe est parfois évoqué à l'occasion des entretiens comme une entité.

Une classe de troisième est considérée comme plus exigeante que les autres, plus « *lourde à porter* ». Elle nécessite d'être « *dans l'éducatif* » (IV.9). Un enseignant s'attend à ce qu'il y ait toujours « *un grain de sable* » avec une classe (XXII.4). Une enseignante de

mathématiques trouve que le dispositif « silence on lit »¹⁶⁴ est « *compliqué à mettre en place avec les 3^{ème} particulièrement* » (XIV.8).

Une enseignante décrit la classe en ces termes : « alors cette classe-là, on a très peu d'autonomie... » (XVII.75). On voit ici que parfois la classe est considérée comme un ensemble unitaire. Elle devient ainsi un groupe défini par des qualités spécifiques. Le groupe dans la classe devient alors « bavard, agité, sympathique, solidaire » par exemple.

On parle alors des « troisièmes A » (IV.59), ou de la « troisième SEGPA » avec qui « *rien ne roule* » (XXII.4). Célian déclare avoir « *perdu la bataille* » des lunettes avec « les troisièmes » (XXI.8). Pascal explique : « *Et là, la 5^{ème} A redevient la 5^{ème} A, c'est-à-dire : ça discute tout le temps. Ça discute...* » (VIII.63), l'ensemble des élèves dans la classe est ici identifié, personnalisé par la propension générale à discuter en dehors des attentes de l'enseignant. Il y a une caractérisation de l'ensemble comme une entité.

b) Plan de classe : la totalité n'est pas égale à la somme des parties

Le « plan de classe » est une expression couramment employée par les enseignants. Elle désigne la répartition des élèves dans l'espace de la salle de classe. Chaque élève est assis à une place. Cette place est attribuée soit par l'enseignant, soit choisie par les élèves. Elle devient parfois un usage, une habitude. Dans certains cas, l'enseignant et les élèves ne se préoccupent pas de la reconduction de ce plan d'une séance à l'autre. Dans d'autres cas, le plan est instauré et doit être respecté à la lettre. La propension des enseignants à observer la répartition des élèves dans l'espace montre que les interactions entre élèves sont au centre de la question du climat de classe. De même, les actions que mènent les enseignants pour modifier le plan de classe montrent qu'ils considèrent que l'organisation des interactions influe sur le climat de la classe.

Pour Esther, une classe peut « *dysfonctionner* » et ce constat peut entraîner une nouvelle répartition des élèves, un nouveau « plan de classe » (XVII.36). Dans ce cas, l'enseignante considère la classe comme une entité, comme si l'ensemble des élèves dysfonctionnait, alors qu'il s'agit certainement d'une partie d'entre eux. Cette réorganisation du placement géographique des élèves dans la classe montre que les enseignants, consciemment ou inconsciemment, considèrent que le tout n'est pas la somme des parties et

¹⁶⁴ Dans le cadre d'une mobilisation en faveur du livre et de la lecture impulsée par le Ministère de l'Éducation Nationale, certains établissements français ont mis en place un quart d'heure de lecture quotidienne. Tous les élèves et adultes s'arrêtent et lisent un livre de leur choix pendant 15 minutes. L'ouvrage doit être choisi par l'élève sans contraintes. Les seules obligations sont le silence et la possession d'un livre.

que, de ce fait, la répartition des interactions duales, par tables, ou au sein de petits groupes de 4 ou 5 élèves, influe sur le climat général de la classe, sur la « personnalité » du groupe.

Il y a, à propos de ce « plan de classe », une forme de contradiction dans le discours des enseignants. La plupart d'entre eux déclarent laisser les élèves se placer librement¹⁶⁵. Dans le même temps, un grand nombre d'enseignants expliquent qu'ils peuvent à tout moment déplacer les élèves pour agir sur le fonctionnement de la classe, c'est-à-dire pour modifier les interactions (IX.37, X.30, XI.36.). Le placement est libre, mais sous conditions (IX.37).

On comprend dans cette explication qu'Anne cherche à éviter des interactions entre certains élèves en les « isolant » et leurs déplacements visent à les « contenir », c'est-à-dire à limiter les interactions avec d'autres élèves susceptibles de déranger les projets de l'enseignante. On voit ici encore que les membres du groupe ne sont pas considérés comme des unités interchangeable et que ce sont leurs interactions qui exercent une influence sur la totalité. D'une part, les enseignants cherchent à favoriser un placement affinitaire, de l'autre, ils doivent « contenir » les interactions en déplaçant les élèves. Les affinités et leurs manifestations semblent alors mettre en danger le scénario préconstruit par l'enseignant. On note ici que les déplacements des élèves sont rarement pensés pour favoriser certains types d'interactions et en empêcher d'autres. Lorsque les enseignants autorisent des déplacements à la demande des élèves, c'est généralement que ces élèves veulent « entrer dans le rang » après avoir « *basculé du côté bavard de la force* » (XVII.4) (I.84, XVII.5)

Certains enseignants observent que des paires d'élèves contribuent à réguler le climat de classe, Édouard, par exemple, explique qu'une élève a pris un autre en charge et permet de limiter ce que l'enseignant considère comme des dysfonctionnements dans les interactions (XI.48). Natacha et Max ne parlent pas, eux, de changer le placement des élèves, mais ils observent des sous-groupes que les élèves ont constitués au sein de la classe. Max observe dans le placement spontané que les garçons et les filles se séparent (XX.5).

Il constate aussi comme une distanciation instinctive du groupe par rapport à la place proche du bureau, qu'occupe l'enseignant. Il l'interprète difficilement, mais évoque une forme de méfiance du groupe à son égard, ou à l'égard de la discipline (XX.6).

Le professeur explique que les élèves cherchent à se regrouper en se serrant toutes autour d'un grand îlot. Il y voit une action inconsciente du groupe de filles pour se protéger, sans préciser de quoi. Il observe donc le groupe comme une entité dont les actions

¹⁶⁵ III.33, IV.18, V.9, IX.37, X.28, XI.42, XIII.5, XVI.31, XVIII.3, XX.11, XXI.6.

individuelles se conjuguent. Le placement des élèves dans la classe est ici considéré comme une manifestation groupale. « [...] *c'est... je pense que ce n'est pas prémédité, c'est instinctif, hein, c'est devenu instinctif chez eux. C'est un grand îlot de... de trois tables, là, c'est un îlot de deux tables, elles vont se mettre sur l'îlot de trois tables, voilà, mais toutes ensemble.* » (XX.11)

Natacha, elle, observe qu'une moitié de classe est composée des élèves qu'elle nomme « *les têtes* », majoritairement des filles et l'autre, des « *agités* », une majorité de garçons. Elle établit un lien logique entre cette organisation à l'initiative des élèves et un groupe séparé en deux sous-groupes. L'un fait « plus de son », chante mieux, répond mieux, « percute plus », alors que l'autre a « plus de mal », est « plus timide » (III.32). Là encore, cette répartition que l'on nomme parfois affinitaire est considérée par l'enseignante comme un paramètre à prendre en compte dans la régulation des interactions. Ce constat montre que le choix des élèves dans leur placement n'est pas seulement affinitaire puisque la disposition dans la salle révèle des « choix » liés à des compétences scolaires. Le groupe est ici « travaillé » par des préoccupations inconscientes et le commentaire de l'enseignante montre qu'elle s'en préoccupe (III.33).

Amélie commente aussi un comportement groupal qu'elle considère comme un signe positif remarquable. Lorsque des élèves sont absents, les présents combler les espaces vides et se rapprochent de la place occupée par l'enseignante devant le tableau (XIV.6). Elle interprète ces déplacements vers elle comme le signe d'une volonté d'apprendre propre à ce groupe d'élèves (XIV.7). Le pronom démonstratif pluriel « *ceux-là* » qu'elle emploie désigne le groupe dans la classe comme une entité. Elle exprime ici dans la même phrase une séparation entre sa personne et son identité professionnelle. Elle considère que les déplacements des élèves, qui modifient le « plan de classe », sont adressés aux deux, ce qui est pour elle doublement positif.

- c) Le terme de climat est employé pour parler de l'atmosphère propice aux apprentissages

Le terme de climat est aussi employé pour qualifier la propension du groupe d'élèves à élaborer une atmosphère propice aux apprentissages. On peut comprendre dans ce cas que le terme climat désigne une appétence du groupe pour les apprentissages ou, à l'instant T, des manifestations d'intérêt pour le sujet traité par l'enseignant, ou pour les activités proposées en lien avec le thème de la séance. Il s'agit d'une forme d'adhésion du groupe dans la classe aux

propositions de l'enseignant. Cette adhésion peut être ponctuelle, liée aux circonstances, ou plus généralisable.

Sarah, enseignante d'anglais, évoque la passivité des élèves qui voudraient travailler, mais qui ne « *s'engagent pas pour construire le climat de classe* » (VI.20). Elle parle de « *dynamique de classe* » pour parler du temps très long que mettent les élèves à se rendre disponibles en début de cours (VI.7). Dans les deux cas, elle ne fait pas de distinction entre les élèves, elle considère l'ensemble et le caractérise.

Marie-Paule, en fin d'entretien, associe le terme de climat à une ambiance propice au travail : « *Voilà, je trouve que ça s'est quand même fait dans une ambiance propice au travail quoi, le climat, quoi finalement, qu'ils ont pu travailler* » (XI.110).

Tim évoque la possibilité qu'une élève perturbe le climat de classe par ses interventions (XIX.24), nous comprenons ici que son inquiétude réside dans la propension qu'aurait une élève à changer la disposition de l'ensemble des élèves à travailler, à répondre aux attentes de l'enseignant. Un élément nouveau dans le groupe peut modifier l'ensemble des interactions et fragiliser le système. Le terme de climat est ici employé par l'enseignant dans un sens psychosocial. L'approche est aussi systémique, puisqu'il considère le groupe comme un système d'interactions. Les phénomènes observés sont considérés comme rétroactifs, c'est-à-dire bouclés les uns aux autres.

Anne parle « *d'ambiance propice au travail* » pour parler finalement de climat (X.110). Cette centration sur le travail peut faire penser à la définition de l'atmosphère donnée par Dominique Bucheton, « *un climat dialogique propice aux apprentissages* ».

d) Le terme de climat est employé pour parler du ressenti de l'enseignant

Nous l'avons évoqué précédemment, le terme de climat évoque une forme de subjectivité lorsqu'il est appliqué aux relations entre des personnes. C'est probablement pour cette raison que certains enseignants utilisent ce terme pour évoquer leur ressenti face à la situation qu'ils visualisent grâce à la vidéo.

Tim associe le climat de la classe à des conditions propices aux interactions du fait d'un petit nombre d'élèves en atelier (XIX.34). Mohamed guette les manifestations non-verbales d'un climat de classe « *tendu* » (XIII.60). Édouard parle, lui, de climat dans lequel il se sent bien pour évoquer une situation de classe dans laquelle les élèves sont en activité par opposition à une configuration de transmission verticale des savoirs (XII.82). Esther associe d'abord le climat, le comportement des élèves, à la salle de classe : la couleur de ses murs, sa propreté ou sa vétusté, son agencement (XVII.21). Puis, elle explique qu'elle cherche à

trouver un « *climat suffisamment positif pour qu'ils [les élèves] se sentent en confiance, qu'ils aient envie aussi d'avoir ce côté comme en sixième où ils veulent faire plaisir et voilà* » (XVII.42). L'enseignante associe ici l'envie de l'ensemble des élèves de lui faire plaisir à un climat de confiance. Le terme de climat exprime une propension de l'ensemble, groupale, à vouloir entrer dans la démarche de l'enseignante.

9.2.2 Les sous-groupes

L'analyse des entretiens met en évidence des convergences dans les descriptions que les enseignants font des élèves. Soit que les enseignants placent eux-mêmes les élèves dans des catégories, comme celle des « élèves en grandes difficultés », ou celle des élèves « passifs », soit que nous décelions, par recoupement, des catégories communes aux différentes descriptions. Ces sous-groupes ne sont pas forcément exclusifs, certains s'opposent, d'autres se complètent. Certains élèves peuvent appartenir à plusieurs groupes. Ces sous-groupes semblent permettre aux enseignants de parler des élèves en les catégorisant en fonction de la nature des interactions qu'ils entretiennent avec eux. Notre analyse consiste ici à répertorier ces différentes catégories qui apparaissent au fil des entretiens. Elles pourraient se diviser en trois.

La première est de loin celle qui est la plus évoquée, celle qui suscite le plus de commentaires et qui est présente dans tous les entretiens. Il s'agit des élèves qui représentent des difficultés que les enseignants n'arrivent pas à résoudre. Ces élèves sont évoqués comme des obstacles récurrents au fonctionnement du cours tel qu'il est prévu par les enseignants. Ils génèrent une forme d'anxiété, d'angoisse parfois, qui semble empêcher la sérénité en classe, mais aussi lors des entretiens. Dans le même temps, leur omniprésence montre qu'ils ne laissent pas indifférent, qu'ils suscitent l'intérêt, que l'on se préoccupe d'eux. Ils constituent une minorité d'élèves dans la classe, entre 1 et 3 en moyenne. Nous appelons ces élèves les « élèves inquiétants ».

La deuxième catégorie regroupe les élèves qui, au contraire, correspondent aux attentes des enseignants. Ils réussissent généralement sur le plan scolaire, mais pas obligatoirement. Ils contribuent surtout à la réalisation du scénario préconstruit par les enseignants. Ils confortent, consolident et apportent de la stabilité dans les situations analysées. Ils sont évoqués moins fréquemment, mais marquent généralement dans les entretiens une détente, un moment de satisfaction. Ils participent à des séquences de communication qui ne révèlent pas de dysfonctionnements. Nous les appelons les « élèves

rassurants », ils sont, eux aussi, en nombre réduit dans la classe, mais généralement légèrement plus nombreux que les élèves dits « inquiétants ».

La troisième et dernière catégorie rassemble les élèves dont la place dans les interactions en classe n'est pas déterminante selon le regard que portent sur eux les enseignants. Ils peuvent rencontrer de grandes difficultés scolaires, ou suivre avec facilité le cours, ils peuvent être absents fréquemment, ou généralement silencieux. Ils n'interfèrent pas avec les projets de l'enseignant, mais n'y contribuent pas non plus. Ils sont plus nombreux que les deux autres sous-groupes. Nous les appelons les « élèves neutres ».

a) Élèves inquiétants

Lorsque les enseignants évoquent ces élèves que nous qualifions d'inquiétants, ce qui est, nous semble-t-il, significatif, c'est qu'ils évoquent très fréquemment des élèves qui étaient absents lors de notre venue dans la classe¹⁶⁶ comme si leur présence symbolique au sein du groupe classe perdurait malgré leur absence physique. Bien qu'absents des images que nous visionnons, ils sont un sujet parfois central des entretiens. On les cherche en début d'entretien, les évoque dans l'explicitation de certains dispositifs comme les plans de classe.

Des adjectifs, des surnoms leur sont attribués, ce travail de description plus détaillée de ces élèves au sein du reste du groupe classe montre une activité de réflexion qui précède les entretiens et qui se développe à leur occasion. En cherchant à les décrire grâce à un vocabulaire spécifique, qui n'est pas vraiment technique, mais souvent imagé, les enseignants donnent, nous semble-t-il, un statut particulier à ces élèves.

Un enseignant parle d'un élève « *symbole de violence gratuite* » (I.20) parce qu'il est capable de menacer les autres élèves avec un couteau, de « *caïds* » qui installent un climat de crainte chez certains élèves (I.21). On parle de certains en termes de « *petite délinquance* » (II.19). On les dit aussi « *fous* », parce que hors de contrôle (II.2), « *élèves terroristes* » (VI.10), « *explosifs* » (VII.14) qui n'ont qu'un objectif, celui d'empêcher le cours de se dérouler. On les compare aussi à des rebelles (XII.4) à des « *kékés* » (XII.12), ou à des « *primates* » (VII.25). Ils sont également appelés des « *gamins téflon* » (VIII.85, VIII.87), car rien ne semble avoir de prise sur eux, tout « *glisse* » (X.76, XI.66). Ils « *viennent parfois de mars* » (XI.24) lorsqu'ils ne semblent pas attentifs au déroulement de la classe. Ils peuvent aussi être considérés comme « *subversifs* » quand ils cherchent à « *pourrir l'ambiance de la classe* » (XI.62). On les appelle aussi les « *pitres* » (IX,112), ils sont capables de faire « *les zozos* » (XIV.61). On les dit « *absentéistes* » (, II.19, XVII.119, X.71) pour certains, d'autres

¹⁶⁶ I.17, I.20, I.21., I.22, I.23, II.19, IV.73, V.48, V.49, VI.10, VI.15, VI.16, VI.17, VI.18, VI.19, XVII.141.

ne « *sont plus trop normés* » (XVII.117), « *pas adaptés à la situation* » de classe (VI.17), ils sont en retard régulièrement (X.99). Il y a donc une recherche dans le vocabulaire et les expressions employés à propos de ces élèves qui semblent exprimer qu'ils dérangent.

Ces élèves génèrent de « *l'agitation* » (I.17, III.12, III.39), ils mettent le « *bazar* », ils embêtent l'enseignant (I.17, I.18, I.97, VI.15 XII.48), ils sont des « *perturbateurs* » (XIII.28, V.16, XXII.49, XXII.51) qui font des « *bêtises* » (II.71), des « *conneries* » (VIII.80).

Ils sont des facteurs d'incertitude, d'inquiétude même. Les professeurs disent « *appréhender* » certaines situations (XX.41). Les enseignants « *se préparent* » à la confrontation, pour « *anticiper* » les problèmes éventuels en fonction des « *différents paramètres humains* » (XXII.10, XXII.11). Certains élèves sont considérés comme « *imprévisibles* » (X.96, XIX.11). Un enseignant déclare : « *où j'ai senti qu'il y avait quelque chose, où on était dans l'anormalité* » (IX.72). Une enseignante décrit un élève en ces termes, qui montrent une rupture inquiétante dans la communication (X.74) : « [...] *très régulièrement, il se met... il parle, il marmonne des trucs, suffisamment pour que ça gêne, mais pas suffisamment pour comprendre vraiment ce qu'il dit et voilà.* »

Certains élèves sont associés à une « *boule au ventre* » que ressent l'enseignant avant d'entrer en classe (IV.6), un autre élève génère de « *l'angoisse* » (XVIII.40). Ils représentent une « *menace* » (I.23), ils génèrent « *une tension extrême* » (II.70). Des enseignants disent ne pas pouvoir leur « *tourner le dos en toute confiance* » (XIV.60) et qu'il est nécessaire d'avoir les « *yeux partout* » (III.39). Ils se disent « *sur la défensive* » (II.72). Ils décrivent les élèves à surveiller comme le « *lait sur le feu* » (I.24), qui « *montent assez vite dans les tours* » (XIX.47). « *On marche sur des œufs* » avec certains d'entre eux (XXI.39). Certains se disent « *soulagés* » suite à leur exclusion de l'établissement (VI.19). Les enseignants anticipent sur des scénarios dans lesquels certains élèves font dégénérer une situation (IV.57, XII.74).

Leur comportement exige de l'enseignant qu'il « *désamorçe* », qu'il anticipe un « *danger qui est là* » (I.43, I.44), il lui faut surveiller « *l'étincelle* » (I.97), surveiller l'élève « *du coin de l'œil* » avant qu'il ne « *dérape* » (XIV.56). Certains élèves sont une menace qui couve : « *C'est un volcan, quoi ce gamin. Enfin, moi, c'est ce que je ressens* » (X.76). Un enseignant exprime son inquiétude face au « *risque de déstabilisation du cours* » (XVIII.38). Des élèves peuvent être considérés comme ayant un dessein néfaste (VI.16).

L'incompréhension est telle que certains enseignants ne voient pas, ne trouvent pas de solutions (IV.49, X.76, XI.51).

Ils représentent une menace pour certains enseignants, car ils ont une influence sur les autres élèves, ils peuvent « *perturber le climat de classe* » (XIX.27). Certains font « *leur petit*

théâtre » (VI.28). Selon une enseignante, un élève attend « *un public pour rire de ses blagues, de ses... de ses petites piques comme ça* » (XIV.57, XIV.61). Certains élèves peuvent « *chercher l'interaction avec les autres* » afin de « *saper le cours* » (X.25, XI.40, XI.91), ils sont ici considérés comme « *subversifs* » et peuvent prendre « *les autres à témoins.* » (XIV.56) Ils recherchent le regard de tous les élèves ou parfois des autres élèves qui inquiètent, qui deviennent alors des complices (XI.91, XII.13) :

Ils peuvent aussi chercher à « *mettre le professeur mal à l'aise* » (XI.66, XVIII.48, XVIII.49) et provoquer la « *confrontation* » (IX.73, XVIII.80, XIX.8), « *l'affrontement* » (IX.73). Un enseignant constate qu'il est troublé, « *perturbé* » par le comportement d'un élève (XXII.51), un autre se sent « *fragilisé* » (XVIII.36). Un enseignant juge inutile de se mettre en colère, car il affirme que les élèves « *pourraient continuer, par provocation, systématiquement* » (I.30). Un autre explique à propos d'une élève, qu'elle dit souvent : « *Moi je dis tout ce que je pense. Moi ça sort, et c'est comme ça* » (XVIII.37).

Ils ne font pas leur « *travail d'élèves* », cela les dérange « *d'être élèves* » (XX.26), ils ne sont pas « *dans le rôle d'une élève* » (XIX.30), ils manquent de maturité par rapport à leur « *posture d'élève* » (XIV.44). Certains même « *jouent à l'élève* » en faisant sciemment le minimum (I.22). Ils « *n'adhèrent pas au cadre* » (XII.23), n'ont pas leurs affaires pour travailler (II.24, III.9, III.12, III.23, X.76). Ils ne se comportent pas selon les « *normes* » attendues par les enseignants (XVII.123), en « *décalage total* » (IV.55).

Ils peuvent faire preuve d'un « *niveau élevé d'irrespect* » (XXII.49), « *monopoliser la parole et l'attention dans le mauvais sens du terme* » (II.78). Ils sont « *différents* » (XII.31), ne sont pas faits pour l'école telle que les enseignants se la représentent, ce n'est pas « *leur truc d'être là* » (X.76).

D'autres élèves font voler ou jonglent avec leurs stylos ou leurs tubes de colle (VI.50, III.47), d'autres imitent la poule (IV.47).

Certains enseignants disent leur porter une attention plus soutenue qu'aux autres. Certains vont, par exemple, dès le début d'une activité, consciemment, aller vers un élève qui les inquiète afin de le stimuler (I.96, XI.54, XII.34, XIV.64).

Une enseignante explique comment elle a « *les yeux partout* » pour aller d'un élève (inquiétant) à l'autre pour les enrôler en permanence (III.36, III.39).

Dans la recherche de solutions pour améliorer les interactions, une enseignante émet l'hypothèse qu'il lui faudrait prendre le temps de discuter individuellement avec un élève (IV.51). Des sollicitations à l'oral, ou même des interrogations au tableau, sont évoquées comme des moyens d'établir une communication positive en montrant de l'intérêt pour un

élève (V.16). Une enseignante formule l'hypothèse que la solution est de solliciter davantage l'élève inquiet, de le forcer à participer aux activités pour contourner les difficultés de communication (X.71, X.111), la même enseignante regrette de ne pas être allée vers un élève qui semble « végéter » pendant la séance (X.95). Dans une posture maternante et ironique, deux enseignantes émettent l'hypothèse qu'elles devraient aller chez les élèves pour leur faire faire le travail attendu (XI.50). Certains expriment leur empathie face aux multiples difficultés que rencontrent ces élèves (XII.31).

Un enseignant explique qu'il organise sa séance spécifiquement de manière à pouvoir accueillir une nouvelle élève qui est annoncée comme potentiellement inquiétante (XXI.5).

Un autre enseignant explique comment il se voit s'épuiser à vouloir absolument intégrer un élève à sa séance malgré de nombreux (XXII.69).

Mais parfois, avec d'autres, un pacte de non-agression est instauré (IV.48, IV.52). Certains enseignants décrivent une sorte d'accord implicite (XIII.66).

Les enseignants décèlent des difficultés de communication avec ces élèves (X.76). Selon certains entretiens, l'élève et l'enseignant ne parlent pas la même langue (X.76). Ou tout au moins ils ne partagent pas les mêmes conventions (XI.63).

Parfois même les compliments ne sont pas perçus positivement par les élèves (X.61). Les élèves posent des questions qui ne semblent, d'après les enseignants, pas avoir de lien avec le contexte (XI.7, IV.67, XIX.27).

Il y a une forme d'incompréhension réciproque qui est régulièrement évoquée¹⁶⁷, à propos d'une élève qui quitte la classe inopinément, l'enseignant déclare : « *je ne sais pas du tout ce qui lui est passé par la tête, alors...* », les faits sont pour lui incompréhensibles. Un autre ne « s'explique pas » la logique d'un comportement (XXII.61), qui peut être jugé comme « énigmatique » (X.59).

Les enseignants observent, constatent que ces élèves rencontrent d'importantes difficultés dans de multiples domaines (XII.28) : « *Ah côté de ça, il dit « je ne sers à rien, je suis invisible, j'en peux plus du collègue.* » (IX.81). Le manque de confiance en eux-mêmes est évoqué (XIV.74), une enseignante parle d'un élève victime de harcèlement et qui en garde une fragilité (XVII.119), d'un autre, qui a perdu son père et qui a raté 6 mois de classe (XVII.121, XVII.112).

b) Élèves rassurants

¹⁶⁷ IV.67, VIII.25, IX.73, X.59, X.74, X.76, XIII.89, XIV.39, XI.50, XIV.45, XIV.64, XIV.73.

Si les enseignants parlent abondamment des élèves qui les mettent en difficulté, ils observent aussi les élèves qui correspondent, par leurs comportements en classe, à leurs attentes. Ils construisent par petites touches successives, au fil des entretiens, le portrait d'un élève que nous appelons « rassurant ». Le mot rassurant signifie ici, qui inspire confiance, qui ne génère pas d'inquiétude¹⁶⁸.

Ces élèves vont entrer en interaction avec l'enseignant et leurs camarades de manière positive, c'est-à-dire qui correspond au scénario pré-pensé par l'enseignant. Ils captent l'attention de manière positive (II.79) ; ils font aussi preuve de curiosité, ont envie d'apprendre. Ces élèves font ce qu'un enseignant appelle « *leur boulot d'élève* » et ils maîtrisent les codes de communication en contexte scolaire¹⁶⁹. Ils permettent aux enseignants de faire avancer leurs scénarios pédagogiques en répondant aux questions dans le cadre du cours basé sur la maïeutique. La tentation est parfois forte de les interroger pour avancer alors que d'autres élèves « freinent » le déroulement par leurs erreurs (XX.25, XIII.84, XIII.85, XIII.86, XIII.89, XIII.90, XVI.168)

Ils sont aussi en capacité d'aider leurs camarades et de les contenir, de les apaiser dans certaines situations (XIII.75, XV.35). Pour cela, le professeur leur est reconnaissant. L'enseignant peut dans certaines conditions adapter la règle en admettant certaines entorses telles des bavardages, ou le fait de prendre la parole sans la demander, ou même la possibilité de lire un livre lorsque le cours avance trop lentement (XIII.76, XIII.77, XV.30).

Ces élèves rassurants peuvent parfois venir au secours de l'enseignant lorsqu'il subit des attaques d'autres élèves (X.68, X.69)

Les enseignants expriment une forme de connivence avec eux. On sent comme une compréhension, un partage de valeurs réciproques, du point de vue des enseignants (IX.116, IX.117, XVI.147, XVI.111, XIII.76, XIII.75, XII.25, XII.26). L'élève rassurant peut même, selon l'enseignant, faire preuve d'une forme de patience, qui est une qualité qu'on associe plus couramment à l'adulte face aux difficultés que rencontrent les autres élèves (X.129).

Certains enseignants éprouvent, dans le même temps, un sentiment de culpabilité vis-à-vis de ces élèves qui ne présentent pas à leurs yeux de difficultés, mais qui ont, eux aussi, des besoins.

c) Élèves neutres

¹⁶⁸ II.79, VI.46, IX.40, X.68, X.69, X.129 IX.39, IX.79, IX.116, IX.117, XI.102, XI.103, XI.104, XII.25, XII.26, XII.27, XIII.75, XIII.76, XIII.77, XIII.80, XIII.92, XVI.111, XVI.147, XX.25, XX.26, XX.27, XXII.42, XV.23, XV.29, XV.35.

¹⁶⁹ X.129, IX.39, XIII.92, XVI.111, XX.25, XXII.42, X.129, IX.39, XIII.92, XVI.111, XX.25, XXII.42.

Les élèves que nous appelons « neutres » sont en quelque sorte la majorité silencieuse de la classe. Silencieuse pour des raisons que les enseignants interprètent à l'occasion des entretiens. Ces interprétations se centrent autour de deux pistes de compréhension :

- En lien avec des difficultés que ces élèves rencontrent avec la forme scolaire : inhibitions, absences récurrentes, difficultés cognitives, désintérêt pour les apprentissages
- En lien avec une concurrence dont ils sont victimes avec les élèves qui ne rencontrent pas de difficultés et avec les élèves qui perturbent le déroulement du cours.

Les enseignants les décrivent, évoquent certaines caractéristiques, parlent de leurs difficultés, mais les « élèves neutres » ne semblent pas influencer sur leur démarche. Dans la régulation des interactions, ils ne sont pas, ou rarement, considérés comme une variable à prendre en considération.

Certains enseignants observent que certains élèves ne prennent pas la parole, ne participent pas au dialogue du questionnement socratique, ceci est souvent relié à leurs difficultés, mais ce n'est pas systématique (II.67 II.68 II.80 IV.28 V.24). Ils se posent la question des raisons de leur silence : ils ne savent pas si cette absence de participation est liée à la personnalité de l'élève, à un manque d'appétence pour la discipline, à une crainte qu'éprouve l'élève face à l'enseignant, ou à un rapport à l'erreur qui les inhibe (II.68). Ils établissent cependant un lien entre la discrétion et les difficultés. (XV.1)

Certains observent une forme de lutte pour la participation orale qui est généralement gagnée par les élèves qui comprennent plus vite que les autres, qui ont les codes, qui sont plus scolaires (XVI.95 XVI.69 XVI.116 XV.2 XV.12). Les enseignants expriment leur volonté d'établir un dialogue avec ces élèves discrets : en ne ratant pas les moments où ils souhaitent s'exprimer (IX.26 IX.99 IX.100 XVI.69 XVI.96 XVI.116), mais aussi en allant les solliciter plus spécifiquement. On observe ici que leur silence est une forme de communication et qu'elle est entendue par certains enseignants.

À propos d'autres élèves, la discrétion se transforme en passivité. Certains enseignants observent dans leurs cours une forme d'attentisme des élèves¹⁷⁰. Cette attitude engendre plusieurs types de commentaires. Ceux-ci expriment parfois un sentiment de solitude de l'enseignant, une perte de sens par rapport à leurs représentations d'un cours réussi, qui doit être interactif, vivant, grâce aux échanges entre l'enseignant et les élèves. Sans participation, le cours se transforme en interrogatoire subi par les élèves (II.12, II.14, XVI.167). Certains

¹⁷⁰ I.88, I.89, I.90, II.1,1, II.12.I,II4.V8.V26.V30.VIII.45 VIII.46, III.98, X.5, XI.55, XI.78, XVI.163, XVI.167, XVII.36, XVII.98, XVII.102, XVII.103, XIX.53, XV.5, XV.6, XV.7, XV.21, XV.22, XV.24, XV.32.

enseignants considèrent que cette passivité est le résultat d'une posture, d'un refus de travailler¹⁷¹ (I.90, V.8, V.26, X.5, XVI.163, XVII.98, XV.21, XV.22) qui impose à l'enseignant de travailler à la place de la classe à la « fabrication du cours » (VII. 17) qui devrait être collective.

Les élèves inquiétants dont nous venons de parler ne sont pas classés par les enseignants dans la même catégorie que les élèves qui rencontrent de grandes difficultés scolaires. Les élèves inquiétants rencontrent souvent de grandes difficultés scolaires, mais ce n'est pas systématique, ce n'est pas une condition nécessaire. Les enseignants parlent alors régulièrement d'une catégorie d'élèves qui ne génèrent pas d'inquiétude, mais qui ont des difficultés « *immenses* » (VIII.19), à un tel point que leurs professeurs savent d'avance qu'ils ne comprendront pas le contenu du cours. Ils les décrivent souvent comme discrets, silencieux, ou tout au moins passifs. On parle de « *très grandes difficultés* » (II.35), le constat est parfois sans appel, « *Ils ne pigent que dalle* » (I.92).

Les enseignants expliquent qu'ils savent d'avance qu'ils ne pourront pas suivre (I.100, XIII.39). Ces élèves sont interrogés lors des phases de cours dites interactives (questionnement socratique, maïeutique), mais les enseignants prévoient que leur réponse sera inexacte (II.53, XIII.17). L'enseignant peut aussi interroger l'élève, car il sait qu'il a la bonne réponse (II.65, V.13, 101). Il peut aussi être interrogé sur une question qui ne nécessite pas de connaissances (III.22). Une autre enseignante tient à ce que ces élèves en difficulté restent actifs en classe (XIII.18).

Elle parle du décalage entre ce que l'élève « *donne en cours et ce qu'il demande* » (XII.21), en matière d'orientation particulièrement.

Ces interrogations en classe peuvent simplement avoir pour but de « *donner confiance* », de « *valoriser les efforts* » d'un élève (V.13). Une autre enseignante se réjouit, après avoir fait le compte des mains levées, car un nombre important d'élèves en grande difficulté a levé la main (II.17). Une autre, encore, fait venir une élève au tableau et elle le justifie en ces termes : « *Donc, là aussi c'est lui dire « Allez, viens, tu es actrice de la classe, t'es au fond, déjà, tu vas revenir sur le devant de la scène et tu vas un petit peu t'activer, quoi.* » (X.99). Un enseignant imagine la possibilité d'offrir à ces élèves des temps de « *respiration* » grâce à des stages hors de l'établissement (VII.30). D'autres cherchent à individualiser pour s'adapter aux difficultés (IX.54, XXI.29, VIII.19, IX.51).

¹⁷¹ (II.17, V.13, VIII.19, IX.72, IX.29, XI.109, XVII.19).

Pendant le visionnage des séances, des enseignants se sont régulièrement inquiétés de l'attention qu'ils portent à ces élèves en grande difficulté. Ils cherchaient en quelque sorte à vérifier grâce à la vidéo qu'ils se préoccupaient bien de ces élèves aussi. Certains en font un choix éthique : « *Que j'aie chercher souvent comme ça les élèves les plus en difficulté, ça, c'est un choix* » (IX.29). Ils observent particulièrement leurs déplacements qui semblent être une manifestation de l'individualisation des interventions, mais aussi d'une marque d'attention particulière adressée, d'un encouragement¹⁷². Un autre explique qu'il préfère répondre aux élèves en difficulté qu'à ceux qui n'en ont pas forcément besoin (XI.91).

Si certains enseignants cherchent à s'assurer, à se rassurer sur l'attention particulière qu'ils offrent à ces élèves, d'autres déplorent un temps important consacré à leur accompagnement au détriment, disent-ils, des autres élèves, ou du déroulement de la séance (XI.75, IX.40)

Dans ces trois commentaires, les enseignants expriment leur questionnement à propos de l'hétérogénéité des publics et son traitement au sein de la méthode pédagogique qu'ils mettent en place.

¹⁷² I.93, I.94, II.35, IX.72, IX.75, X.113, XXI.47, XXI.48, XXI.49.

9.2.3 Tableau synthétique de la dimension II

Tableau 12 : dimension II les élèves en interactions

DIMENSION II : Les élèves	Le groupe dans la classe, perceptions du climat de classe	Unité de compréhension	L'ensemble est une entité
		Plan de classe	Organisation des interactions
			Le tout est différent des parties
			Éviter les interactions
			Dyades qui régulent
			Manifestations d'une identité groupale
		Atmosphère propice aux apprentissages	Propension de la classe à entrer dans le scénario pédagogique
	Dimension de ressenti	Propension de la classe à entrer dans le scénario pédagogique	
	Les élèves, les sous-groupes	Élèves inquiétants	Présence symbolique
			Statut particulier
			Facteurs d'incertitude
			Sujets d'attention
			Facteurs d'incompréhension
		Élèves rassurants	Inspirent confiance
			Offrent des soutiens
			Inspirent de la connivence
		Élèves neutres	Difficultés avec la forme scolaire
			Concurrence à l'oral
Discretion et passivité			
Position inconfortable			
		Hétérogénéité	

9.3 Dimension III : Enseignants et élèves entrent en relation

La relation est le rapport qui lie des personnes entre elles, lien de dépendance, d'interdépendance, ou d'influence réciproque (CNRTL).

Nous avons évoqué, en nous référant aux 5 axiomes de la communication (cf. supra., chap. III, paragraphe 2.1), que les interactions portent sur deux niveaux : le contenu et la relation. « *Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tel que le second englobe le premier et, par la suite, est une métacommunication.* » (Watzlawick, ibid., p. 52)

Lorsque les enseignants évoquent, en se regardant au travail dans la classe, ce que l'on appelle couramment « l'agir enseignant », c'est-à-dire leurs actions qui visent les savoirs à

transférer, l'on peut considérer qu'ils nous parlent du contenu de leur communication avec les élèves au sein du « système-classe ». Dans cette sous-partie, nous nous intéressons à la parole des enseignants sur le niveau relationnel des interactions.

Il s'agit donc d'un « pas de côté » durant les entretiens que font certains enseignants pour évoquer comment ils voient les élèves, comment ils se sentent perçus par ceux-ci, quelles relations ils aimeraient établir avec les élèves et quelles relations ils pensent que les élèves aimeraient établir avec eux. Ce niveau relationnel est souvent un moyen pour ceux-ci d'exprimer des valeurs, un point de vue axiologique sur leurs actions. Bien entendu, la question de la relation n'est pas séparable des autres dimensions du climat de classe, mais son expression dans la parole des enseignants sur leur travail donne des indications sur la nature des relations qu'ils recherchent, sur les représentations qu'ils se font de leurs relations avec les élèves. D'une certaine manière, cette troisième dimension du climat de classe fait se rencontrer les deux autres. Ce qui relie les élèves et l'enseignant au sein de leurs interactions, c'est la dimension relationnelle.

Cette question suscite cependant une forme de pudeur qui est parfois exprimée à demi-mot, comme lorsqu'Édouard déclare : « *Le terme « affectif » me gêne un peu, mais il y a un peu de ça quoi.* » (XI.31). Mais aussi que l'on peut desceller dans certaines remarques sur le fait que les enseignants ne sont pas là pour « *aimer les élèves* », ou être aimés par les élèves (X.70, XVI.46), ou être comparés avec le rôle de maîtresse d'école (X.44), ou de mère (XIII.65) qui est parfois évoquée. L'expression « *lien pédagogique* » (XII.110) assure aussi une fonction de distanciation que certains enseignants expriment lors des entretiens.

Si nous employons l'expression « pas de côté », c'est que les enseignants que nous avons rencontrés ont majoritairement évoqué leurs activités en matière de transmission de savoirs, ou de régulation des comportements, mais finalement assez peu les interactions du point de vue de la relation. La relation semble souvent implicite ou même, parfois, secondaire dans le discours des enseignants.

Ainsi, Michelle nous explique qu'elle « *perd du temps en français* », mais qu'elle « *gagne du temps en vie de classe* » (II.20) lorsqu'elle décrit un échange à propos d'un élève absent le jour de la captation. On voit dans cette expression de « perte de temps », et dans la nécessité de cette précision, que la « vie de la classe » est considérée comme secondaire. L'enseignante semble séparer les échanges concernant le cours avec ceux concernant les personnes dans la classe. Elle développe par la suite en disant que ce gain de temps est précieux dans le cadre de son travail de professeure principale. Elle explique qu'elle cherche à créer un lien qui a été difficile à établir avec la classe de 3^{ème}. On comprend ici que le travail

de transmission et celui de la construction d'un lien, d'une relation solide et apaisée, entre la professeure principale et la classe, sont pensés séparément. L'enseignante fait son « *travail de professeure principale en même temps et ça y est, le lien est noué, ça se passe beaucoup mieux je trouve.* » (II.20). Le travail de professeure de français et celui de professeure principale qui cherche à créer un lien sont séparés en deux activités distinctes.

Après avoir montré comment les praticiens introspectifs établissent un lien entre le climat de classe et la dimension relationnelle des interactions en classe, nous aborderons différentes formes de relation décrites dans les entretiens : confiance, empathie, affinité et affection.

9.3.1 Le terme de climat employé pour parler de la dimension relationnelle

Le terme « climat » au sens figuré exprime les « *conditions ambiantes, conditions d'existence, de fonctionnement, etc.* » (CNRTL). On peut considérer que ces conditions offrent une unité, une tonalité. Il y a quelque chose de subjectif dans le sens commun, dans la caractérisation d'un climat lorsqu'il cherche à décrire les relations au sein d'un ensemble de personnes. C'est certainement pour cela que des enseignants que nous avons rencontrés emploient le mot climat pour évoquer la relation qu'ils entretiennent avec les élèves, ou que les élèves entretiennent entre eux. Cette notion de climat est cependant couramment utilisée en psychosociologie. On parle d'atmosphère groupale (Lewin), de « climat groupal » (Redl), de personnalité groupale (Banny et Johnson) par exemple.

Xabi, enseignant de mathématiques, parle de climat pour qualifier une relation de confiance réciproque. Il parle d'une dimension affective qui fait que les élèves « *adhèrent à ses propositions* » (V.36).

Il associe, dans un deuxième temps, le terme de climat à la relation entre les élèves. Pour lui, le mot climat signifie « *une bonne entente de classe, ils savent que l'un ne va pas manger l'autre. Là ils partagent entre guillemets le professeur* » (V.44).

Max parle, lui, d'un climat de confiance qui offre la possibilité aux élèves de sortir de la classe pour travailler en autonomie (XX.72). Il ne fait pas ici d'exceptions, le climat de confiance est généralisé à l'ensemble des élèves du groupe dans la classe.

De même, mais à l'inverse, Esther parle d'un climat de classe qui serait lié aux comportements des élèves entre eux, en dehors de la responsabilité de l'enseignant (XVII.144). Ce constat amène à penser que l'enseignante ne considère pas pouvoir/devoir exercer une influence sur les relations entre les élèves. Elle donne ainsi l'impression de

séparer relations de travail, d'apprentissage et relations affectives entre les élèves. Les premières relations seraient de son ressort, pas les deuxièmes.

9.3.2 Relation de confiance/défiance dans l'interaction en classe.

Lorsque les enseignants abordent la relation au sein de leurs interactions en classe le terme « confiance » est régulièrement évoqué¹⁷³. Cette confiance peut être réciproque, donnée par l'enseignant, ou donnée par les élèves. Elle peut être recherchée, cultivée, entretenue par les membres du groupe. Elle est parfois évoquée comme une relation à construire, ou comme un prérequis à l'organisation de certaines situations.

On peut aussi, comme nous l'avons évoqué à propos de la recherche de contrôle et de la géographie de la salle de classe, évoquer la notion de confiance par son contraire, c'est-à-dire par l'impossibilité, pour certains enseignants, de faire confiance. L'impossibilité de tourner le dos à la classe (VIII.58), ou le refus que les élèves puissent tourner de dos à l'enseignant (IV.22) sont des exemples emblématiques. La crainte de perdre le contrôle que nous avons évoquée à propos de l'agir enseignant montre aussi combien les freins à une relation de confiance sont présents. La « *hantise qu'on ne maîtrise plus la classe* » (I.52), l'évocation de la crainte du « bazar », du « bordel », montre combien la relation de confiance peut être menacée bien qu'elle soit placée comme une condition à rechercher.

a) Une confiance/défiance que les élèves accordent aux enseignants

La confiance est recherchée, elle est donc associée à la défiance.

Sarah explique qu'elle a rencontré sa classe de troisième en situation d'échec, pour certains élèves depuis 4 ans. Elle évoque la confiance comme une relation qui permet à l'élève d'apprendre parce qu'il croit que les propositions de l'enseignant seront à sa portée. Elle exprime ici la nécessité pour l'enseignant d'établir cette confiance, de la gagner en quelque sorte.

Amélie évoque la confiance qu'elle cherche à établir, en termes de jugement. Elle estime que les élèves savent qu'elle ne les juge pas et qu'ils peuvent donc échanger avec elle sur des sujets autres que le contenu du cours sans risques (XIII.28)

Amélie parle aussi de confiance qu'elle entretient avec un élève en grande difficulté. Elle explique que lorsqu'il formule une demande, elle individualise sa réponse : « *Parce qu'il faut qu'il continue à avoir confiance et à me respecter. Donc je vais le voir.* » (XIII.64)

¹⁷³ II.58, VI.23, VI.26, XII.74, XIII.28, XVI.42, XVI.127, XX.71, XXI.5, XXII.178.

Elle formule un lien entre la confiance qu'elle doit gagner, et le respect qu'éprouve l'élève à l'égard de son enseignante. Comme Sarah, elle semble considérer que c'est en se mettant à la portée de l'élève qu'elle entretient la relation de confiance.

Esther parle d'une relation de confiance qui donne envie aux élèves de lui faire plaisir, c'est-à-dire de ne pas simplement respecter des règles désincarnées, mais d'entrer dans la logique de l'enseignante parce qu'ils lui font confiance. Elle associe cette confiance à un climat positif, qui offre la possibilité aux élèves de « *s'épanouir* » (XVI.41) grâce à une enseignante « *sévère, mais gentille* » (XVI.39)

Esther explique aussi que cette relation de confiance s'établit lorsque l'enseignant trouve une forme d'autorité qui va prévenir l'incident et permettre de l'éviter. Elle raconte qu'elle offre à l'élève d'aller se calmer dehors avant de perdre le contrôle et elle associe ce choix à l'établissement de la confiance de l'élève à son égard (XVI.127)

Célian accueille une nouvelle élève dont il connaît les difficultés relationnelles et scolaires et il organise une prise en charge individualisée afin d'établir une relation de confiance (XX.72). Pour l'enseignant, c'est sa capacité à montrer qu'il veut aider l'élève qui offre les conditions de la confiance. Il choisit en conséquence de lui consacrer plus de temps qu'aux autres élèves.

b) Une confiance que les enseignants accordent aux élèves

À plusieurs reprises, certains enseignants insistent sur la nécessité de pouvoir faire confiance aux élèves dans le cadre de dispositifs pédagogiques spécifiques. La relation de confiance est ainsi évoquée d'un autre point de vue. Pour que le projet de l'enseignant pour la séance puisse se réaliser, il a parfois besoin de pouvoir donner sa confiance au groupe. C'est le cas pour Max, professeur d'arts plastiques, qui envoie ses élèves en autonomie dans le collège pour un projet « *street art* » (XX.71).

Édouard exprime cette nécessité comme faisant partie du « *jeu* » de la classe de technologie. Il organise un dispositif de groupe qui permet aux élèves d'être en activité et en autonomie. Il doit nécessairement leur « *tourner le dos* » et les laisser travailler seuls (XI.96).

On comprend ici que, pour l'enseignant, cette confiance s'accompagne d'une forme de lâcher-prise, d'une acceptation de ne pas tout contrôler au profit d'une mise en activité de l'élève. La relation de confiance qui est donnée par l'enseignant est reliée à un dispositif pédagogique.

Thibault, professeur d'EPS, explique qu'il fait confiance à un élève arbitre, car il est obligé de s'écarter du groupe pour délimiter l'espace de jeu en basket-ball. Il a confiance en

cet élève, car il connaît ses capacités à remplir le rôle qui lui a été confié : « *C., qui est très bien à l'arbitrage, donc je lui fais confiance aussi, c'est pour ça que je suis parti...* » (XXII.178)

9.3.3 Empathie/antipathie, affinité/antagonisme, affection/désaffection dans l'interaction en classe.

a) De l'enseignant vers les élèves : Empathie/antipathie

Certains enseignants et enseignantes font état d'un sentiment d'empathie. Ils expriment ce sentiment à propos du groupe ou d'un membre du groupe. Être empathique, c'est être capable d'éprouver ce qu'un autre éprouve : « *Mais je comprends leur déception, et je l'aurais partagée si j'avais été ado. Tu comprends, il y a une vraie forme d'empathie de mon côté.* » (XIII.29). Amélie insiste sur ce terme, ce qui nous semble montrer son intention de se placer dans le registre de la relation. Elle explique qu'elle est capable de se mettre à la place des élèves et de chercher à les comprendre, à propos d'un problème qui ne la concerne pas directement et qui n'est pas de l'ordre du disciplinaire.

Pour expliquer qu'il a choisi de supprimer les tables pour libérer de l'espace et permettre à certains élèves de bouger plus en classe, Mohamed emploie, lui aussi, ce terme d'empathie (XIII.7). Il nous semble exprimer la même idée que sa collègue de français : c'est-à-dire une volonté de comprendre ce que les élèves ressentent, de le ressentir et d'en tenir compte.

À l'inverse, le dialogue est parfois si difficile du point de vue de l'enseignant que certains parlent d'une rupture dans la relation qui exclut toute possibilité d'empathie (IV.48). « [...] *écoute il est comme ça, voilà. Tu vois, c'est le genre d'élève, je n'ai pas trouvé quoi* » (IV.49).

b) De l'enseignant vers les élèves : affection/désaffection

D'autres enseignants expriment une forme d'affection pour certains de leurs élèves. Il y a un sentiment plus ou moins exprimé de convergence dans les intentions et dans les actions en classe. On trouve l'expression d'une entente, plus ou moins explicite, dans la réalisation d'un dessein commun, celui de faire apprendre et d'apprendre. Ils s'expriment, à propos de ces élèves, en se plaçant dans le domaine de l'affect. Gérôme parle d'une élève qui est allée à la même école primaire que lui pour expliquer qu'il plaisante avec elle en classe (IX.117). Pascal nous explique qu'il « apprécie beaucoup » un élève (VIII.60). Amélie parle de K. en expliquant qu'il a de l'humour et qu'elle apprécie ses interventions (XIII.107).

Thibault parle aussi de sa relation avec un élève qu'il apprécie dans le groupe (XXII.41).

Les enseignants expriment aussi, avec plus de prudence, des formes de désaffection à l'égard de certains de leurs élèves. Ils quittent parfois leur réserve pour décrire leurs relations. On sent de temps à autre un sentiment de colère, une forte réprobation (VI.16, I.20, XI.63).

c) Des élèves vers l'enseignant : quelles informations sur la relation ?

La question de ce que les élèves pensent de l'enseignant est une question peu évoquée, mais qui apparaît ponctuellement. Certains enseignants expriment l'importance que revêtent les sentiments qu'éprouvent les élèves à leur égard. Marie-Pierre se sent attaquée par une élève. Lorsque l'élève conclut qu'il n'aime de toute façon pas l'école, elle semble soulagée (XI.72). L'enseignante ne se sent plus « attaquée personnellement » puisque c'est l'école qui est visée plus globalement. De même, Sarah semble souffrir du sentiment qu'une classe la déteste. Elle raconte qu'une élève le lui a dit et elle explique que, pour elle, rien n'est possible en termes d'apprentissage dans ces conditions (VI.22).

Esther, elle, nous parle de sa satisfaction de laisser un souvenir aux élèves. Elle dit se moquer des cadeaux et des cartes de remerciement qui « *ne la rendent pas légitime* » (XVII.47). En revanche, elle explique qu'elle préfère savoir que les élèves se souviennent d'elle en termes positifs et peuvent revenir la voir à l'occasion (XVII.49, XVII.50). On comprend ici que l'enseignante considère que le fait que les élèves reviennent la voir est un signe qu'ils l'apprécient.

9.3.4 Tableau synthétique de la dimension III

Tableau 13 : dimension III les relations entre enseignants et élèves

DIMENSION III : La relation	Le climat exprime la dimension relationnelle	L'enseignant et les élèves	Dimension affective
		Les élèves entre eux	Entente ou mésentente
	Relation de Confiance/défiance	Confiance/défiance élèves/ enseignants	Garante des apprentissages
			Hors du jugement
			Se gagne
			Une forme d'autorité
	Empathie/antipathie, affinité/antagonisme, affection/désaffection	Confiance/défiance enseignants/élèves	Don de l'enseignant
			Lâcher-prise
			Empathie/antipathie
		Affinité/antagonisme et affection/désaffection	Recherche de connivence
Retour d'informations		Importance du ressenti des élèves.	

9.4 Les acquis du chapitre 9 : Une représentation dynamique des 3 dimensions du climat de classe

Notre analyse du corpus des 22 entretiens d'autoconfrontation a mis en évidence deux préoccupations centrales au sein de la démarche analytique des enseignants. Les praticiens se regardent et regardent les élèves dans leurs environnements, les lieux pour apprendre. Ils créent du lien entre ces deux entités structurantes en évoquant la question de la relation. On obtient ainsi une modélisation que nous appelons le triptyque du climat de classe. Il est une représentation synthétique, après l'analyse de contenu descriptive, de la manière dont les enseignants parlent du climat de classe. Ce modèle à trois dimensions est composé de deux éléments qui se rencontrent pour en construire un troisième. Nous le représentons à l'aide du schéma ci-après (figure 15) :

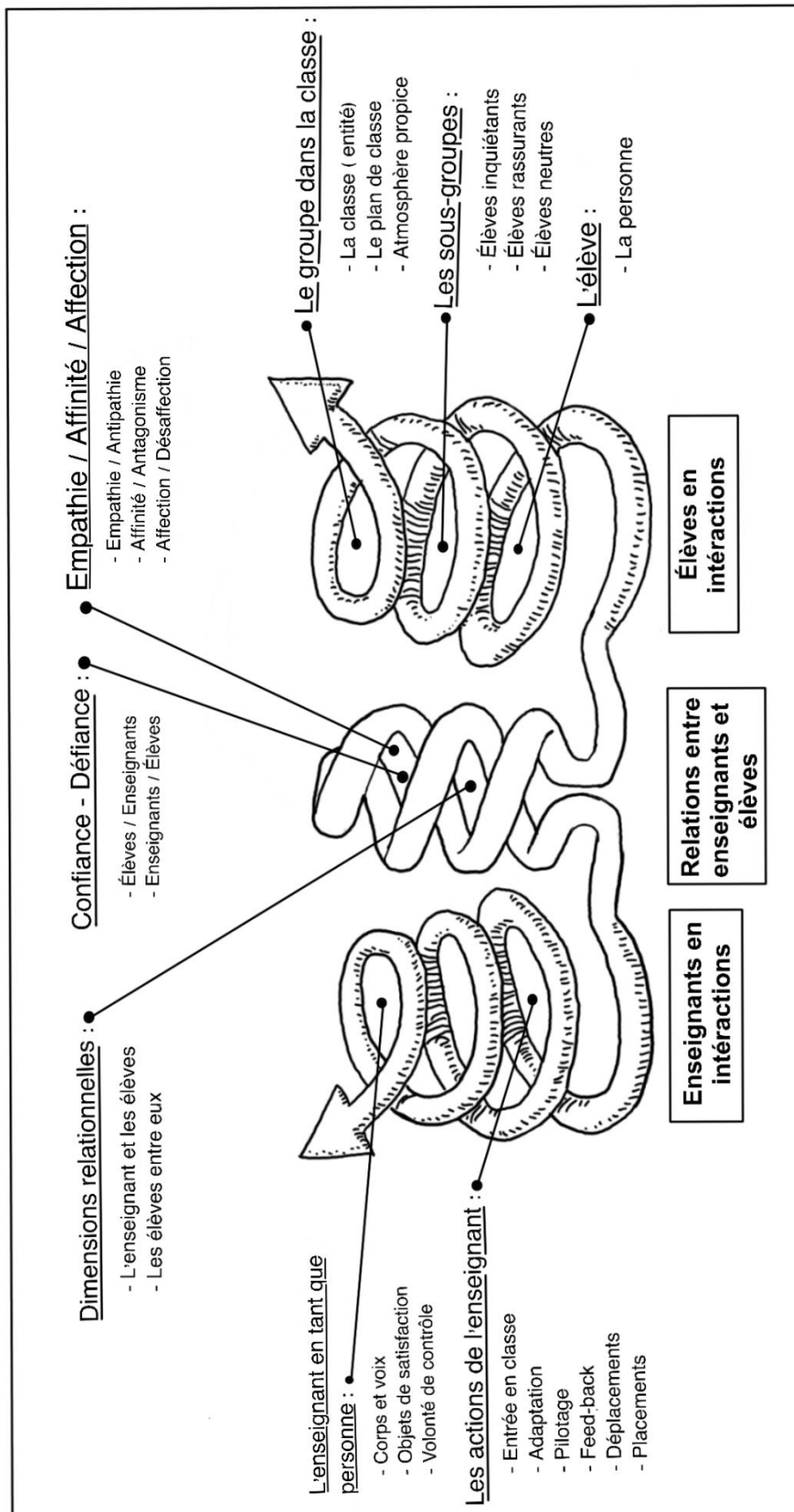


Figure 15 Représentation dynamique des trois dimensions du climat de classe

Les praticiens décrivent l'enseignant en interaction : il est un sujet, une personne qui agit au sein de l'environnement du « système-classe ». Il met en place un scénario pédagogique et cherche à le faire fonctionner. Il recherche, dans le même temps, l'adhésion des élèves au scénario qu'il a prévu. Pour cela, il effectue un certain nombre d'actions. Ces actions que l'on appelle « agir enseignant », entrent dans une logique selon plusieurs niveaux : l'accueil des élèves en classe, les déplacements des personnes dans la classe, la recherche de feed-back, les logiques de pilotage de la séance, l'adaptation aux diverses situations.

Les praticiens évoquent les élèves en interaction : ceux-ci sont appréhendés comme un groupe ayant des caractéristiques propres. Il est présenté comme une unité de compréhension du climat de classe. Le plan de classe, qui est une organisation de la place des élèves dans l'espace est fréquemment évoqué et montre que la disposition des membres les uns par rapport aux autres influe sur le climat. Les membres interagissent et modifient la totalité. Le terme de « climat » est employé par les enseignants pour évoquer la propension du groupe à entrer dans le scénario pré-pensé par l'enseignant et pour évoquer un ressenti de l'enseignant à propos du groupe. Les élèves en interactions sont évoqués grâce à un classement en sous-groupes qui décrit 3 ensembles d'élèves en fonction de la perception qu'ont les enseignants des interactions. Certains élèves génèrent de l'inquiétude, d'autres sont, au contraire, rassurants et un troisième sous-groupe semble moins influencer sur la régulation du climat de classe.

Les praticiens évoquent enfin la relation entre les enseignants et les élèves : la dimension relationnelle de l'interaction est évoquée régulièrement dans les entretiens. Elle est parfois abordée grâce à l'emploi du terme « climat ». Ce terme offre une forme de souplesse qui semble permettre aux enseignants d'évoquer les interactions sur un plan subjectif. La dimension relationnelle est évoquée au travers de termes antagonistes que nous avons regroupés comme suit : confiance/défiance, empathie/antipathie, affection/désaffection. Ces termes entrent naturellement en résonance avec la perception que les enseignants ont des élèves et inversement.

Dans le prochain chapitre, nous confrontons notre enquête aux trois hypothèses exploratoires que nous avons formulées dans la deuxième partie. Ces hypothèses avaient pour fonction de guider l'exploration des entretiens, elles vont permettre, par un nouveau questionnement à ce stade de notre démarche de recherche, de faire émerger des résultats.

Chapitre 10- Discussion

Dans ce chapitre nous mettons en dialogue nos trois hypothèses avec les résultats de notre enquête. Nous les « remettons au travail » à partir de l'analyse de contenu descriptive des données de notre corpus. Nous effectuons un retour réflexif, une « mise en boucle », en reprenant notre questionnement exploratoire pour le confronter au nouvel éclairage qu'apporte notre enquête. Ou, inversement, nous « repartons » du modèle d'analyse que nous avons construit par le traitement des données vers les hypothèses qui ont permis cette construction. Nous procédons au « va-et-vient » heuristique que décrit Michel Fabre (2017) : « *si le problème-projet implique une anticipation globale et encore confuse des conditions, dans le diagnostic l'articulation des données et des conditions s'opère dialectiquement.* » (p.33). C'est une forme de ce dialogue circulaire que nous présentons dans ce chapitre.

Nous interrogeons, dans un premier paragraphe (10.1), la conscientisation par les enseignants de gestes de régulation. Le système se régule, les enseignants ont un rôle de régulation. Ont-ils pour autant conscience de cette régulation ? Quels gestes spécifiques mettent-ils en œuvre à cet effet ? Nous verrons que nous avançons l'hypothèse que la régulation des interactions n'était pas conscientisée et que les entretiens ont tendance à exprimer le contraire.

Les enseignants cherchent à contrôler le « système classe ». Cette recherche entraîne souvent une régulation des interactions par leur limitation. Nous chercherons à montrer, dans le deuxième paragraphe (10.2), en nous appuyant sur les résultats de notre enquête, dans quelle mesure la lutte contre l'imprévisible, contre le chahut - que nous appelons « désordre » -, a tendance à orienter la régulation des interactions en les cantonnant.

Dans un troisième paragraphe (10.3), nous montrons comment notre dernière hypothèse sur l'influence de certains élèves sur la régulation est confirmée par l'analyse des entretiens. Nous chercherons à comprendre comment ceux-ci influencent les régulations du système. Nous tenterons de rendre compte de la place centrale des « élèves inquiétants », qui sont considérés par certains enseignants comme « *psychopathes, terroristes* » - que nous appelons anomiques en prenant appui sur les recherches en sciences de l'éducation - et qui sont à la fois des éléments indispensables au fonctionnement du système.

10.1 Les gestes de régulation des interactions sont conscientisés

Dans ce paragraphe, nous présentons un premier groupe de résultats autour de notre première hypothèse de recherche. Pour mémoire, nous rappelons cette première hypothèse telle que nous l'avons formulée au chapitre 7 :

« L'organisation des interactions en classe n'est pas conscientisée par les enseignants. »

Elle est maintenant « éclairée » par l'analyse des données que nous avons récoltées. Cet éclairage nous offre la possibilité de la reformuler en posant la question suivante :

« Le triptyque du climat de classe fait-il état de gestes de régulation identifiés comme tels ? »

Les enseignants qui ont participé à notre enquête connaissaient la thématique de notre recherche, puisque son thème a été annoncé dès les premières minutes des entretiens. Ils ont très largement décrit leurs activités dans la classe. Nous cherchons, dans cette description que nous avons analysée, des actions qui seraient reliées à la régulation du climat de classe. Nous avons, dans la première partie (cf. infra, chapitre 2), défini le climat de classe comme suit : le climat de classe est constitué par les interactions entre les individus au sein de leur environnement dans le système-classe. Les actions de régulation des enseignants agissent sur les interactions entre les membres du « système-classe ». Leurs descriptions par les enseignants nous indiquent qu'elle font parties d'un répertoire de gestes mobilisés au service de la régulation.

10.1.1 Les (dé)placements des enseignants sont au service de la régulation des interactions

Lorsque les enseignants se regardent en tant que professionnels, ils regardent leur « corps enseignant ». Ils observent sa présence au cœur des interactions dans la salle de classe. L'évocation de ce corps indique la conscience qu'ont les praticiens introspectifs de son importance au service de la régulation. Cette corporéité est généralement située dans un champ professionnel. Elle est aussi située dans un environnement physique qui est la salle de classe, et humain, puisqu'elle s'exerce au milieu des élèves.

La centration des enseignants sur leurs placements et leurs déplacements nous semble montrer qu'ils ont conscience de l'importance de leur corporéité dans la classe au service de

la régulation. L'impossibilité de ne pas communiquer¹⁷⁴ en présence des élèves semble intégrée. Les enseignants font, par conséquent, de leur communication non verbale un outil de régulation. Ils font état d'une corporéité adressée qui s'inscrit dans des gestes professionnels de régulation.

Les enseignants se décrivent au sein de la géographie de la classe en montrant que leurs (dé)placements ont une finalité. Dans chacun des entretiens d'autoconfrontation que nous avons menés, les questions de l'organisation spatiale de la classe, du positionnement de l'enseignant et de ses déplacements, ont été abordées. Un premier constat s'impose : le corps comme instrument effectif et/ou symbolique d'interactions est spontanément convoqué par les enseignants lorsqu'ils analysent leur activité professionnelle. L'analyse des entretiens montre que la distinction entre position et déplacement dans les espaces d'apprentissage est importante pour les enseignants. Certains déplacements sont en effet expliqués comme ayant une fonction pour eux-mêmes, quelle que soit leur destination géographique. Pierre-Jean explique, par exemple, le double objectif de son déplacement : d'une part, une recherche de feedback sur l'activité des élèves, d'autre part, la manifestation de sa présence. Comme il l'explique plus loin dans l'entretien, il cherche à asseoir son autorité par sa présence physique.

Les enseignants qui ont participé aux entretiens distinguent les positionnements et des mouvements adressés à l'ensemble du groupe, et d'autres, qui ciblent spécifiquement un élève ou un petit groupe d'élèves. Il n'est pas possible de considérer l'élève indépendamment du groupe dans lequel il s'inscrit. Cependant, les enseignants expriment clairement la finalité de leur démarche comme la recherche d'une relation à double sens : adressée au collectif, mais aussi à l'individuel. L'enseignant est ainsi au centre de cette « *tension permanente qui fait que nous nous adressons surtout à tous et que nous devons être entendus par chacun à part entière* » (Lerbet-Sérénis, 1997 p. 99). Le corps est observé à la fois dans sa dimension groupale et duale. Cette capacité de distinction entre positionnement et déplacement nous semble éclairante sur la conscience qu'ont les enseignants de la portée de régulation de ceux-ci.

L'organisation spatiale de la classe est fréquemment évoquée. Surtout quand elle représente un obstacle : Sarah se dit contrainte par le protocole sanitaire lié à l'épidémie de COVID : "[...] *normalement, j'ai des élèves qui s'approchent du tableau, qui écrivent au tableau, donc je suis contrainte : il y a une contrainte physique dans cette salle, et ce n'est pas*

¹⁷⁴ Premier des cinq axiomes de la communication de l'école de Palo Alto (cf. supra chapitre 2 § 2)

bon pour le climat de la classe." D'autres enseignants expriment aussi leur frustration de ne pas pouvoir circuler librement dans la classe. À l'inverse, certains enseignants expriment leur satisfaction lorsqu'ils ont adapté l'environnement physique et matériel au service de leur conception des interactions. Dans les deux cas, cette préoccupation, fréquemment exprimée à propos des espaces pour apprendre, nous semble indiquer la conscience des enseignants de l'importance des (dé)placements au service de la régulation du climat de classe.

10.1.2 L'organisation spontanée ou calculée est un acte de régulation

Un regroupement d'élèves sans organisation n'est pas une classe. « *Les interrelations entre éléments, événements et individus, dès qu'elles ont un caractère régulier ou stable, deviennent organisationnelles* » (Morin, 1977, p.193). Cette organisation, qu'elle soit spontanée ou calculée, est considérée comme action de régulation. La question centrale dans la compréhension du système réside dans l'association entre les interactions et le principe de totalité. Ce principe d'association entre totalité et interrelation nécessite une organisation.

Lorsque les enseignants évoquent leurs actions dans le « système-classe », ils expriment très régulièrement leur volonté d'organiser. Dès l'entrée en classe, qui est un geste reconnu comme déterminant¹⁷⁵, l'enseignant se décrit dans une démarche d'organisation de la mise au travail. Nombre d'enseignants montrent une forme d'impatience, d'agacement, lorsque cette entrée n'est pas conforme à leurs intentions ou, au contraire, de la satisfaction lorsque l'entrée en classe leur semble réussie.

Les logiques de pilotage qu'ils ont largement évoquées nous montrent combien cette question de l'organisation est centrale. Lorsque l'enseignant analyse sa séance, il resitue sa démarche dans la logique qui permet et organise son déroulement. Celle-ci s'inscrit dans une temporalité, ancrée dans une logique pré-pensée de structuration. Elle met en œuvre l'organisation de l'espace et les déplacements, l'utilisation des artefacts et la mise en œuvre et la réalisation des productions attendues. Cette logique d'organisation du système est effectuée à plusieurs niveaux simultanément. Elle est au service de l'apprentissage sous le signe d'une forme d'efficacité, d'efficience, mais elle rencontre aussi des obstacles et se situe au sein d'un environnement géographique contraint.

¹⁷⁵ Institut français de l'éducation, L'entrée en classe et la mise au travail, Néopass@action. Consulté le 05/12/2020 sur <http://neo.ens-lyon.fr/neo/themes/theme-1>

L'un des motifs de satisfaction évoqués par les enseignants est d'ailleurs le fonctionnement du dispositif pédagogique qu'ils mettent en place, c'est-à-dire que leur capacité à concevoir et à animer une séance de cours est confortée, autrement dit, leur capacité à organiser le « *système-classe* » est confortée.

Les enseignants analysent leurs actions en termes d'adaptation. À l'intérieur du système classe autopoïétique, les membres s'influencent continuellement. Ils se modifient en permanence en fonction des situations nouvelles que créent les interactions. Les enseignants cherchent à influencer, à transformer les élèves, mais ils observent que la réciproque est vraie et qu'ils sont eux-mêmes en situation de modification permanente. Pour s'adapter, ils modifient leurs réponses afin de les harmoniser avec les nouvelles données de leur environnement. Ils évoquent trois axes d'adaptation, d'une part, l'adaptation aux comportements des élèves, de l'autre, l'adaptation au niveau de compréhension et enfin, l'adaptation aux situations. Ce terme d'adaptation nous semble pouvoir être rapproché du terme « *d'ajustement* » qui permet la caractérisation de la régulation dans sa définition initiale (cf. supra, chap. 4).

10.1.3 La recherche de feed-back indique une conscientisation des actions de régulation

Il n'y a pas d'ajustement et donc, pas de régulation possible sans une prise d'informations continue qui permet d'appréhender l'écart qui sépare l'élève ou l'enseignant du but à atteindre. Nous avons vu, grâce à notre enquête, que certains enseignants sont en perpétuelle recherche d'informations sur les effets des messages qu'ils envoient aux élèves.

L'analyse des entretiens nous permet de considérer cette démarche plus ou moins consciente comme un geste professionnel d'adaptation, donc de régulation. Les feed-back qu'ils perçoivent peuvent modifier en temps réel leurs actions. De même, les élèves reçoivent des enseignants des feed-back qui contribuent à leur autoapprentissage.

Une partie de l'objet même de la communication est cette collecte d'informations sur les effets de sa propre communication. Dans cette démarche, dont dépend la régulation, les enseignants décrivent trois formes d'indications : d'une part, la communication digitale des élèves, c'est-à-dire le sens de leur participation orale, de l'autre, la trace écrite, le travail réalisé par les élèves, et enfin, la communication analogique des élèves, le non verbal, considérée comme moins fiable. La séparation entre la communication digitale et analogique semble artificielle, mais elle donne une indication sur la place du corps de l'élève dans les représentations des enseignants.

10.1.4 La conception groupale des élèves favorise les actions de régulation

L'analyse des entretiens révèle que les enseignants ont une conception des élèves comme une entité groupale spécifique. Cet ensemble est alors considéré comme une unité de compréhension du fonctionnement des interactions. Cela signifie, sans que cela soit dit explicitement, que les enseignants considèrent que le groupe dans la classe est un champ dynamique et que la classe est différente de la somme de ses élèves. Cela signifie aussi que le regard que les enseignants portent sur leurs élèves n'est pas forcément un regard qui les isole les uns des autres.

Au cœur de cette conception, les réflexions que font les professionnels sur la place des élèves dans la classe, le « plan de la classe », mais aussi sur des « associations » d'élèves, cherchent à améliorer le climat de classe. Ces démarches montrent que les enseignants souhaitent agir sur le groupe au sens psychosocial. La régulation est alors une opération qui vise à modifier les interactions au service d'un meilleur fonctionnement du groupe. Elle n'est pas centrée sur les individus considérés comme un agrégat, mais sur un ensemble d'éléments en interaction. Il y a une place pour une conception du regroupement d'élèves comme une entité spécifique. L'évocation d'un groupe classe, d'un climat de classe, par les enseignants à l'occasion des entretiens, montre l'existence pour eux de phénomènes affectifs de groupe.

Une approche des phénomènes qui traversent les groupes grâce aux concepts développés par la psychosociologie et par la psychanalyse des groupes est alors envisageable.

10.2 L'illusion du contrôle est un frein aux interactions

Dans ce paragraphe, nous présentons un deuxième groupe de résultats autour de notre deuxième hypothèse de recherche. Pour mémoire, nous rappelons celle-ci telle que nous l'avons formulée au chapitre 7 :

« Les enseignants limitent les interactions par crainte de perdre le contrôle »

Les enseignants ont observé et décrit, à l'occasion des entretiens, des postures de contrôle. Ces postures de contrôle visent une maîtrise d'un certain nombre de facteurs tels que la temporalité, le volume sonore, l'activité des élèves, ou les interactions entre les élèves.

On pourrait relier cette volonté de contrôle à la régulation du climat de classe dont nous avons parlé dans le premier groupe de résultats, en considérant que le contrôle et la

régulation sont des formes proches d'ajustement. Il n'en n'est rien, car alors que la régulation cherche l'adaptation aux événements qui transforment le système, le contrôle cherche lui à les limiter. Le contrôle relève de la première cybernétique, c'est-à-dire du fonctionnement d'un système que l'on peut préprogrammer en prévoyant d'avance les différentes options.

La complexité en contexte pédagogique opère un déplacement de la volonté de contrôle vers l'illusion de contrôle. Il est en effet illusoire de croire que l'on peut anticiper de manière infaillible les comportements des « interactants » et donc, maîtriser les interactions.

Le paradigme complexe se pense à partir d'une dialectique de l'ordre et du désordre (Dupuy, 1982). L'analyse des entretiens fait apparaître une tension entre la nécessité de régulation les interactions et l'illusion de les contrôler. L'une cherche à s'adapter à l'imprévisible, alors que l'autre cherche à l'exclure. La volonté de contrôle est donc assimilable à un refus du désordre. *« Il manque à la cybernétique un principe de complexité qui lui permette d'inclure l'idée de désordre. C'est pourquoi elle est incapable de concevoir la réorganisation permanente, l'antagonisme, le conflit, et, par-là, incapable de concevoir l'originalité des êtres-machines naturels »* (Morin, 1977, p. 251).

Certains entretiens font émerger la crainte de perte de contrôle. Cette inquiétude qui est latente apparaît au détour de nombreux commentaires des enseignants sur leurs actions (cf. supra, chap. 9 § 1.1). Elle confirme que le principe de contrôle ne peut être associé au principe de régulation puisqu'il repose d'une part sur l'illusion/volonté de contrôle, et dans le même temps sur la crainte de l'échec de cette volonté.

Nous reformulons l'hypothèse 2 sous la forme d'une question :

En quoi les postures de contrôle des enseignants limitent-elles les interactions en classe ?

10.2.1 Un scénario pédagogique au service de la limitation des interactions

Nous avons montré dans le chapitre 4¹⁷⁶ que le rôle central de l'enseignant - associé à la relation asymétrique et unidirectionnelle avec les élèves - est au fondement des pédagogies traditionnelles. Ce socle limite les interactions en classe en les centrant sur la communication entre l'enseignant et les élèves ou un élève. Cette communication qui est distribuée puisqu'elle est toujours, ou presque, située au sein du groupe cherche à limiter, ou à interdire, les échanges entre les élèves.

¹⁷⁶ Cf. supra, chapitre 4, § 2.2 Interaction et pédagogie traditionnelle.

Nous avons observé par l'analyse des entretiens que, mis à part quelques exceptions, un scénario pédagogique semble la norme dans les 22 séances que nous avons filmées. Le cours est centré sur un questionnement de l'enseignant adressé à la classe, qui est associé à la réalisation d'activités écrites et à la prise en notes de la leçon généralement réalisée en temps réel au tableau.

Nous constatons ainsi que la majorité des séances observées s'inscrivent dans un modèle pédagogique traditionnel. Certes, au sein des pédagogies traditionnelles, la construction des savoirs répond à une normativité basée sur les modèles dominants qui permettent d'expliquer ce phénomène. Ces modèles de construction des connaissances s'appuient sur le paradigme scientifique positiviste toujours prégnant dans nos sociétés.

Cependant, l'analyse des entretiens montre que le choix de ce scénario qui limite les interactions est relié à la crainte de perte de contrôle et donc, à une illusion de contrôle. Manon et Martial évoquent de manière explicite leur défiance face à la classe en îlots. Elle est synonyme de risque de perte de contrôle. Pierre-Jean, Pascal et Xabi évoquent la nécessité de toujours faire en sorte que les élèves soient en activité. Cette activité est généralement individuelle ou mobilisée par le « questionnement socratique » qui est une forme « d'interactivité ». Aucun enseignant n'a fait d'allusion explicite à un quelconque modèle pédagogique. Gérôme et Martial ont affirmé un ancrage de leurs méthodes dans les pédagogies traditionnelles sans les nommer, mais en exprimant leur conscience que d'autres méthodes seraient envisageables. Dans la majorité des cas, les justifications des dispositifs sont reliées de manière plus ou moins explicite au contrôle.

10.2.2 L'illusion d'une pédagogie du « lâcher-prise »

À la fin des entretiens, après avoir coupé l'enregistreur, il est arrivé à plusieurs reprises que les enseignants reviennent sur leurs dispositifs pédagogiques en nous faisant remarquer que leur cours avait été « *frontal, contrairement à leur habitude* ». « *Frontal* » signifie descendant, un peu magistral et fait référence, nous semble-t-il, aux pédagogies transmissives ou traditionnelles. Un enseignant, Pascal, nous a invités à revenir pour une nouvelle séance filmée et un nouvel entretien, car il n'était pas satisfait de sa démarche pédagogique. Nous avons accédé à sa demande et sommes revenus avec la même classe quelques semaines plus tard en ayant choisi avec l'enseignant le jour et l'heure. Rien n'a changé pour autant dans le dispositif mis en place et le second entretien effectué. Son ajout au corpus ne nous a pas semblé pertinent.

Cette requête nous a cependant inspiré le constat suivant : il semblerait qu'il y ait un décalage entre les représentations que se font certains enseignants de leurs pratiques pédagogiques et leurs mises en place sur le terrain, dans la classe. Comme si le système pédagogique de l'enseignant était reconstruit, et imaginé, dans une forme où les interactions entre les membres du système seraient plus libres, plus conformes à un modèle coopératif. Comme s'il fallait se référer à un discours du modèle institutionnel dominant « le modèle « coopératif », les pédagogies « participatives » sans toutefois le mettre en place.

À la faveur de l'entretien d'autoconfrontation, en se regardant au travail, il semble qu'il y ait une prise de conscience des limitations qu'opèrent les enseignants dans les interactions. C'est ce qui a poussé certains enseignants à nous parler de « l'aspect frontal » de leur séance. Gérôme, Anne, Pierre-Jean, Édouard, Martial y font allusion dans les entretiens, soit de manière assumée, soit en évoquant d'autres cours où les élèves seraient plus en activités de groupe ou en autonomie. Pourquoi alors ne pas avoir organisé les séances que nous sommes venus filmer dans ce sens ? Et pourquoi sont-elles marginales dans notre corpus ?

Il semble que la pédagogie traditionnelle soit le modèle dominant dans les trois collèges, et dans la majorité des cours, mais les tentatives de mise au travail en groupe, somme toute régulières mais peu convaincantes, contribuent à entretenir une illusion de lâcher-prise.

Il se peut que notre présence ait engendré un contrôle plus « appuyé » des interactions. Ce contrôle inconscient aurait cherché à éviter tout risque de perte de contrôle captée par la caméra. Ce contrôle renforcé par notre présence nous semble montrer explicitement qu'il est la source de la limitation des interactions, mais qu'il est inconscient et associé à l'illusion d'une posture de « lâcher-prise ». Cette supposition peut être confirmée par des remarques dans certains entretiens. Célian, Amélie, Esther, Cléa par exemple, constatent que la classe a été particulièrement et exceptionnellement calme durant notre observation.

Nous avons aussi été interpellés par le choix des classes qui ont participé à notre recherche. Dans les collèges B et C, où nous n'étions pas connus par les enseignants, le choix des classes s'est porté sur des promotions ne posant pas de gros problèmes de

comportement¹⁷⁷. Ce constat apparaît régulièrement dans les entretiens et nous avons dans le même temps entendu parler de classes du même établissement au climat beaucoup plus conflictuel qui n'ont pas été choisies pour participer à l'expérience. Ces classes ont été, consciemment ou inconsciemment, écartées par les équipes.

Ainsi, la situation exceptionnelle que notre présence a générée semble avoir poussé les enseignants à limiter davantage les interactions. On peut aussi penser que notre présence et la caméra ont une influence sur le comportement des élèves qui ont, à leur tour, spontanément, limité leurs interactions.

Pour autant, les entretiens montrent que la recherche de contrôle est effective et que les moments où ce contrôle devrait se relâcher ne sont qu'illusoire. Comment, par exemple, envisager une pédagogie centrée sur les interactions si l'on interdit totalement les échanges entre les élèves, ou si ceux-ci doivent faire l'objet d'une autorisation préalable ? Comment envisager un travail autonome, basé sur une forme de curiosité de l'apprenant, si le système d'évaluation est envisagé comme un système de classement des élèves entre eux ou une sanction ?

10.2.3 Le travail coopératif non effectif

Au cours des séances que nous avons filmées, plusieurs enseignants ont mis en place des activités de groupes. En technologie, en éducation musicale, en atelier de cuisine, les enseignants ont observé et décrit des dispositifs qu'ils ont organisés. Dans ces conditions, le groupe a été effectivement remodelé. La disposition géographique de la classe y était transformée, les interactions entre les élèves étaient vivantes et autonomes, autant de signes d'une modification du scénario pédagogique.

Dans d'autres cas, en français, en mathématiques, en anglais, certains enseignants ont annoncé à la classe un dispositif de travail en sous-groupes. Durant l'autoconfrontation, les enseignants constatent que les élèves n'ont pas bougé et n'ont pas, non plus, entamé une démarche d'interactions. Ils ont généralement accompli la tâche seuls, sans effectuer le changement de scénario proposé par l'enseignant. Michelle le remarque et explique que ce temps de travail en groupe lui permet de faire autre chose, en l'occurrence remplir le cahier de

¹⁷⁷ Nous avons, face aux difficultés pour obtenir l'adhésion des enseignants (cf. supra, chapitre 6 § 3.3) donné le choix de la classe qui ferait l'objet de nos observations. Dans l'établissement A, nous avons au contraire proposé à l'équipe de « travailler » sur des classes qui posaient des difficultés dans la régulation du climat.

texte numérique. Même constat de Xabi, qui observe qu'ils ne « *saisissent pas l'opportunité* » de travailler à plusieurs.

Nous avons été interpellés par cette situation qui montre qu'il y a comme une intention de changer de modèle pédagogique en entrant dans la pédagogie coopérative, mais qui s'arrête avant sa mise en œuvre effective. Les enseignants constatent que les élèves ne s'en saisissent pas, mais ils ne construisent pas les conditions pour que le passage d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie coopérative puisse s'effectuer. Ils ne mettent pas en place des dispositifs « *susceptibles d'optimiser un conflit sociocognitif* » (Meirieu, 1997b, p.9).

Mais alors pourquoi effectuer la démarche de mettre les élèves en groupe sans aller au bout de celle-ci ? Il est possible que, comme Manon et Martial, qui craignent que les élèves aient le dos tourné et donc, de perdre le bénéfice du contrôle par le regard, ces enseignants ne veuillent pas entrer dans une démarche de libération des interactions entre élèves. Cette libération pourrait entraîner des « défauts » dans le contrôle du niveau sonore, de la temporalité, du contenu des interactions, par exemple. Il s'agirait, en quelque sorte, d'autoriser le désordre.

10.3 Les élèves exercent une influence sur la régulation des interactions

Dans ce paragraphe, nous présentons un troisième et dernier groupe de résultats autour de la troisième hypothèse de notre recherche. Pour mémoire, nous rappelons celle-ci telle que nous l'avons formulée au chapitre 7 :

« Certains élèves influencent plus que d'autres la régulation des interactions »

L'évocation des élèves, qui est un sujet très largement abordé dans les entretiens, fait apparaître trois figures d'élèves qui semblent structurer le regard que portent les enseignants sur les interactions.

- Les « élèves inquiétants » sont évoqués comme des obstacles récurrents au fonctionnement du cours tel qu'il est prévu par les enseignants. Ils génèrent une forme d'anxiété, d'angoisse parfois, qui semble empêcher la sérénité en classe.
- Les élèves rassurants correspondent aux attentes des enseignants. Ils réussissent généralement sur le plan scolaire, mais pas obligatoirement. Ils contribuent surtout à la

réalisation du scénario préconstruit par les enseignants. Ceux-ci apportent de la stabilité dans les situations analysées.

- Les élèves neutres n'interfèrent pas avec les projets de l'enseignant, mais n'y contribuent pas non plus. Ils sont plus nombreux que les deux autres sous-groupes, mais sont peu évoqués dans les entretiens.

Nous reformulons la troisième hypothèse sous forme de question grâce à cette répartition.

En quoi ces 3 « profils » d'élèves exercent-ils une influence sur les gestes de régulation des interactions ?

Les actions menées par les élèves sont, elles-aussi, des actions de régulation. Ainsi nous faut-il comprendre les effets des différents profils identifiés par les enseignants à l'occasion des entretiens sur le climat de classe.

10.3.1 Les « élèves inquiétants » et « rassurants » sont des élèves confortants.

Le verbe conforter signifie « fortifier par encouragement » (CNRTL). On comprend alors aisément que les élèves que nous avons appelés « rassurants » soient en capacité de conforter les enseignants dans la « direction » qu'ils empruntent en classe. Ils sont une preuve que le scénario mis en place est le bon puisqu'ils réussissent et qu'ils sont enrôlés dans la démarche mise en œuvre.

Les « élèves inquiétants » devraient alors « déconforter » les enseignants. Ils devraient ébranler en quelque sorte les fondements méthodologiques de leur démarche. Il n'en n'est rien, ils sont généralement considérés comme extérieurs au système et donc, dans l'incapacité d'y entrer. L'injonction faite par le principe même de l'institution, qui est que tous les élèves doivent apprendre en même temps les mêmes notions, crée, selon certains enseignants, des élèves qui en sont incapables, des élèves que l'on pourrait appeler anoniques. Nous empruntons ici le terme à Jacques Testanière (1967) qui lui-même se réfère à Durkheim¹⁷⁸

¹⁷⁸ Le concept d'anomie est tiré de la théorie sociologique. Durkheim (1893) le développe en considérant que les normes sociales conditionnent la vie en société. Lorsqu'elles sont absentes, le sociologue français y voit le signe d'un dysfonctionnement pathologique de la société, qu'il incombe à la sociologie de diagnostiquer. On peut se poser la question de son application à une dimension psychologique. Peut-il devenir une attitude ?

Les élèves inquiétants n'ont-ils pas tout simplement d'autres normes sociales qui structurent leur personnalité et leur façon de « faire société » ? Nous employons le terme « anonique » en prenant un point de vue que nous réfutons par la suite.

pour étudier le chahut qu'il considère comme « *le symptôme d'une "massification" ayant intégré rapidement les classes populaires et moyennes dans les établissements d'enseignement secondaire* » (Tastet, 2018, p. 21).

Ces « *élèves téflon* », puisque tout glisse sur eux, ces « *élèves terroristes* », qui ne pensent qu'à détruire, ces « *pitres* » « *absentéistes* »¹⁷⁹ sont longuement évoqués. La description que fait Sarah de deux « *élèves inquiétants* » se rapproche fortement de celle mobilisée par Daniel Calin (2012) à propos de ce qu'il appelle « *l'élève psychopathe* » : il présente « *[...] une personnalité centralement organisée autour de la poursuite de buts négatifs, destructeurs. Le psychopathe n'accède au plaisir qu'en attaquant toute relation humaine et toute valeur sociale positive* » (p.9).

Ces élèves semblent conforter les enseignants dans leur mode de communication tant l'image qu'ils renvoient semble éloignée de celle qu'ils se font d'un élève. Ils ne peuvent remettre en question la méthode tant ils sont éloignés des représentations qu'elle véhicule. Jacques Testanière considère le chahut comme une « *anomalie normale* » (ibid. p. 32) et l'on peut penser que les « *élèves inquiétants* » renforcent l'enseignant dans sa démarche selon le même mécanisme. Si l'élève inquiet est la norme, il ne peut la remettre en question. Ainsi, alors que l'on pourrait penser que l'élève inquiet pourrait contribuer à modifier le scénario des interactions, il n'en est rien. Tout en le perturbant, il le renforce. Les enseignants ne semblent pas être interpellés dans leur limitation des interactions par les « *frasques* » des élèves inquiétants. Celles-ci les confortent.

Qu'en est-il des « *élèves neutres* » ? Ce sont eux qui sont peut-être en capacité de faire changer les enseignants tant leur absence de réactions semble les questionner sur le plan éthique. Cette thématique du temps passé à s'occuper des élèves perturbateurs au détriment des autres, et particulièrement au détriment des élèves dits « *neutres* », semble présente, mais ne modifie pas pour autant le scénario pédagogique rationnel. Le principe des pédagogies traditionnelles reste inchangé, c'est à l'élève de s'adapter à la méthodologie proposée par l'enseignant.

10.3.2 Les « *élèves inquiétants* » sont des personnes centrales

Le concept de « *personne centrale* » (cf. supra, chap. 3 § 3.3) développé par Fritz Redl nous semble ici pertinent pour éclairer la question de la place des « *élèves inquiétants* » au

¹⁷⁹ Nous utilisons ici des termes mentionnés dans notre corpus et que nous avons déjà évoqués.

sein du « système-classe ». Si les enseignants semblent les isoler du reste du groupe lors de leur analyse, il nous paraît plus pertinent de chercher leur statut au sein des interactions groupales. L'expression « personne centrale » désigne celui ou celle qui suscite chez les membres du groupe, par des relations émotionnelles à son égard, des processus de formation de groupe. La personne centrale aide à la cristallisation du groupe. Ainsi, un élève inquiétant peut-il contribuer au renforcement de la cohésion groupale de la classe. Pour cette raison, il fait partie du « système-classe » et y est indispensable. Il peut parfois être un facilitateur, c'est-à-dire offrir l'opportunité à d'autres membres du groupe de se libérer de leur sentiment de culpabilité à propos d'une transgression, ou un objet d'amour, ou de crainte, qui soude tout ou partie du groupe autour de lui ou contre lui. L'on peut poser la question du regard que porte l'enseignant sur la place de l'élève inquiétant dans le groupe. Certains entretiens montrent que l'enseignant est sous tension, car il ressent la capacité d'un élève de faire basculer la classe. Marie Paule, Tim, Martial et Thibault évoquent cette inquiétude.

Par ailleurs, l'enseignant cherche, même inconsciemment, à jouer un rôle de « personne centrale » au service de son projet pour le groupe. Il lui faut fédérer, enrôler les élèves dans son projet. Comment perçoit-il alors cet élève qui, par sa propension à perturber le fonctionnement de la classe, pourrait générer la cristallisation du groupe autour de lui, voire contre l'enseignant ? Pierre-Jean a eu cette réflexion qui nous semble éclairante à propos de Denis, « élève inquiétant », mais absent le jour de la captation :

« [...] là, tu vois, je me suis mis là, côté heu... au milieu de la classe. Parce que normalement Denis est à cette position. Et donc peut être qu'inconsciemment je me suis mis là heu... pas pour prendre sa place encore que peut-être j'en sais rien [...] (I.24).

Il y a dans cette explication du choix du positionnement géographique de l'enseignant une forme d'aveu de la lutte pour une place dans le groupe. La dénégation¹⁸⁰ - « pas pour prendre sa place » - sonne comme une affirmation. Si l'enseignant « choisit », c'est généralement inconscient, d'utiliser la forme négative, c'est qu'il y a une épaisseur supplémentaire à ce qu'il dit.

¹⁸⁰ En psychanalyse une (dé)négation (Freud, 1925) signifie en général le contraire de ce que la personne affirme en négatif. Dans ce mécanisme, une entité, le surmoi, vient « déminer » une assertion, une affirmation inconsciente qui a du mal à être validée par la barrière du surmoi, qui va la « maquiller » en son contraire, de façon à paraître plus correcte aux yeux du surmoi. La négation est une manière de prendre connaissance du refoulé. Lacan va montrer que la dénégation peut être ce qui, dans l'énoncé, désigne le sujet de l'énonciation.

Pourquoi un élève qui est absent le jour de la captation est-il si présent dans le contenu des entretiens ? La réponse est dans le concept de « personne centrale », bien qu'absent, il continue de générer des émotions et donc, est présent symboliquement. Toujours à propos de Denis, Pierre-Jean raconte qu'il a « *sa petite cour autour de lui* » (I.21) et, en l'absence de l'élève, l'enseignant vient y prendre place.

Tout semble montrer dans les entretiens - et particulièrement la disqualification du statut de ces élèves - que les enseignants cherchent à ne pas regarder les comportements des « élèves inquiétants » comme des appels au changement dans les modes de communication.

10.3.3 L'inquiétante étrangeté¹⁸¹ des élèves

Pour autant, ces « élèves inquiétants » sont omniprésents et souvent à des moments clés des entretiens comme les toutes premières minutes ou la conclusion. Ils sont présents dans tous les entretiens, mais nous observons qu'ils ne sont pas toujours les mêmes au sein d'une même classe en fonction de l'enseignant. Certains élèves génèrent tout de même un certain consensus et sont au centre de beaucoup d'entretiens lorsqu'on lit le corpus en regroupant les entretiens par classe.

Il y a comme une tension entre l'attraction et la répulsion qu'ils génèrent. Marion explique que Gabin et elle ont décidé de s'ignorer, mais elle parle de lui régulièrement et il a multiplié les interpellations de tous ordres à l'égard de l'enseignante pendant le cours. Même constat pour Anne et Ismaël, l'élève est mutique et passif en classe, mais l'enseignante termine l'entretien en cherchant les solutions pour le sortir de cette position. Il a les caractéristiques d'un élève neutre, mais il est un élève inquiétant pour Anne.

« *Il ne fait pas de doute [que l'inquiétante étrangeté] ressortit à l'effrayant, à ce qui suscite l'angoisse et l'épouvante* » (Freud, 1919, p. 213)¹⁸² Le concept d'inquiétante étrangeté, « *das Unheimliche* » en allemand, repose sur la question de l'angoisse. Mais elle n'est pas confondue avec l'angoisse, elle génère l'angoisse. La rencontre entre le connu et l'inconnu est au centre de cette angoisse. On raconte parfois que Freud aurait eu peur de son reflet sur la vitre d'un compartiment de train en s'apercevant accidentellement. C'est cette sensation que chercherait à exprimer le concept, tout au moins de manière métaphorique.

¹⁸¹ *Das Unheimliche* en allemand est le titre, souvent traduit ainsi en français, d'un essai de Sigmund Freud paru en 1919.

¹⁸² Freud S. / Ferenczi S. (1996). *Correspondance 1914-1919*, Paris, Calmann-Lévy, cité par Lusa, M. (2019).

Le nouveau, l'inconnu n'est pas forcément inquiétant. Qu'est-ce qui alors peut le rendre inquiétant ? D'un point de vue psychanalytique, ce qui génère l'inquiétude, c'est le retour du refoulé, donc, du connu face à une situation qui semble nouvelle. L'inconnu et le connu se rencontrent et se confondent. L'inconnu révèle le connu accidentellement. « *La mise en relation de l'étrangement inquiétant avec le retour du refoulé permet à Freud de comprendre pourquoi l'usage linguistique fait passer le heimlich en son contraire, l'unheimlich, étant donné que l'inquiétude tient, non pas en la nature de quelque chose qui serait inquiétant en soi, mais dans un retour.* » (Lusa, 2017, p.75)

L'élève inquiétant est à la fois un étranger et un être familier. Il est un élève, c'est-à-dire la raison de la présence de la plupart des enseignants au collège, il est un enfant, un adolescent, un « être-élève », semblable à l'enfant ou l'adolescent qu'ont été les enseignants. Il peut même être semblable aux enfants des enseignants. Il est aussi, pour une grande partie des enseignants, un « être éducatif ». L'incapacité à comprendre les élèves est évoquée à de nombreuses reprises au cours des entretiens, « *on ne parle pas la même langue* » (Amélie), « *sa réponse est complètement illogique* » (Marion), « *cela n'a pas de sens* » (Anne). Les « élèves inquiétants » n'ont pas les codes, sous-entendu : les codes de l'enseignant et de l'institution.

Mais il nous semble que ce qui rend ces « élèves inquiétants », c'est qu'ils révèlent ou réveillent des crispations, des inquiétudes, des angoisses qui sont propres à chaque enseignant. La peur de perdre le contrôle, d'être chahuté par exemple. Nous avons relevé à plusieurs moments des formes de dénégation dans les entretiens. En voici quelques exemples :

« *Je ne vais pas dire que je me fais « bordéliser », ce n'est pas vrai du tout.* » (II.51),

« [...] *il n'en a rien à faire et bien moi je n'en ai rien à faire* » (IV.48),

« *Mais en même temps, on n'a pas non plus la nécessité d'avoir le contrôle sur tout le monde tout le temps.* » (VIII.73),

« *Je n'ai aucun souci de posture avec eux.* » (XIV.138)

« *Après, je m'en fiche, je ne sais même pas s'ils m'aiment ou s'ils ne m'aiment pas, mais c'est vraiment pas mon... En fait, ça ne m'intéresse pas, ce n'est pas...* » (XVII.46)

« *Mais moi, je suis complètement... pas paniqué, mais je me dis « Ouille, ouille, ouille, attention, il peut y avoir un problème.* » XVIII.41

La négation fait émerger ce que l'enseignant refoule et l'élève inquiète parce que son « étrangeté » fait émerger le familier refoulé.

Amélie appelle une élève qui a « *un esprit de synthèse et une culture, et une assise scolaire exceptionnelles.* » (XIV.92), une « élève rassurante ». Dans la logique de l'entretien, elle est rassurante donc, elle est « l'élève tentatrice » (XIV.89). Elle est tentatrice, car elle offre la possibilité à l'enseignante d'aller vers le penchant contre lequel elle lutte, qui est plus ou moins refoulé, celui de faire un cours idéalisé, sans anicroche, sans obstacle. C'est exactement cette « tentation » non avouable, que fait émerger l'élève inquiétant qui, lui, contrarie de façon systématique tous les plans.

Anne, professeure d'anglais, évoque un élève inquiétant qu'elle est la seule à trouver inquiétant parmi les autres enseignants membre de l'équipe pédagogique de la 5^{ème} A : Ismaël. Ismaël est silencieux, il ne perturbe pas le déroulement des cours, ses résultats sont excellents. En revanche, il est régulièrement absent, particulièrement à l'occasion des cours d'anglais lorsqu'ils sont en première heure de la matinée. Ce qui pose problème à Anne, c'est que Ismaël est anglophone, bilingue anglais-français et qu'il refuse obstinément de participer aux cours. Comment se fait-il que cet élève ne soit pas considéré par Anne comme un élève rassurant ? D'où vient alors son inquiétante étrangeté ?

Anne termine l'entretien sur cette longue tirade :

« J'aimerais faire plus, plus qu'en anglais, voir que ça intéresse tout le monde. Je le vois, que Ismaël s'ennuie, bah, oui, il s'ennuie, et c'est, c'est... Mais tu vois, c'est très bien, parce que je me dis, je vais le forcer quoi, à faire des... trucs à côté et ... parce qu'il n'aime pas parler devant tout le monde, bah oui, il n'aime pas, mais ce n'est pas l'aider que de le laisser ne pas le faire. » (X.111)

On comprend ici que l'enseignante a la sensation que ses élèves en général s'ennuient, que ce point est chez elle un point de crispation. Elle y fait allusion plusieurs fois au cours de l'entretien : « *Et en fait, de les voir, là... s'ennuyer comme ça, je me dis « mais les pauvres quoi. » Enfin, voilà, ouais, je me dis « les pauvres quoi »... » (X.80)* « *... moi je n'ai pas fait ce boulot pour leur faire subir ça quoi. Et ça me... ça me rend vraiment insatisfaite.* » (X.81).

Ce problème est associé à son désir d'être utile, d'apporter quelque chose à ses élèves. Et c'est précisément ce que révèle « son » élève inquiétant. Alors, à la faveur de l'autoconfrontation, elle décide, prend la résolution, de le contraindre à parler devant tout le

monde alors qu'il n'aime pas cela. De cette manière, l'enseignante pense lui être utile. On observe aussi que sa conception de l'aide est basée sur l'idée qu'un élève ne sait pas et qu'il est nécessaire de lui transmettre un savoir. Que faire des élèves qui savent ? Ismaël remet en question ce principe éducatif.

10.4 Les acquis du chapitre 10 : les interactions sont nécessaires mais empêchées, quelle(s) place(s) pour les élèves dans la régulation ?

Nous observons :

- D'une part, des gestes qui favorisent la régulation des interactions et qui sont conscientisés par les enseignants : gestes de déplacement adressés et de placement, volonté d'organisation, recherche de rétroaction, conception de la classe comme un ensemble dynamique ;
- Et, d'autre part, la limitation des interactions engendrée par des postures de contrôle. Celle-ci se manifeste par un scénario plus ou moins stéréotypé qui réduit les interactions à celles de l'enseignant avec les élèves à l'initiative du premier. Cette limitation est observable par l'évocation par les enseignants d'une pédagogie imaginée, un système qui rassemblerait dans le même dispositif un modèle traditionnel basé sur le contrôle et une posture de « lâcher-prise » de l'enseignant. Elle est aussi mise en valeur par des dispositifs de travail coopératifs, qui n'en sont pas, ou qui échouent.

Il y a donc une tension entre des modes de régulation décrits par les enseignants, qui prouvent une forme de conscientisation des interactions et de leur nécessité, et la limitation, qui n'est pas toujours assumée, de ces interactions par le scénario pédagogique pré-pensé par les enseignants.

Un élément important permettant de mieux appréhender cette tension que cristallise la régulation est associé aux représentations des enseignants concernant leurs élèves. Dans le « système classe », on ne peut en effet comprendre les interactions qu'en considérant que tous les membres jouent un rôle de régulation au sein du système. Les élèves exercent une influence sur la régulation des interactions. Tous ne l'exercent pas avec la même intensité et les entretiens nous montrent que certains élèves ont une influence sur la manière dont les enseignants régulent le climat de classe. Alors que l'on pourrait penser que les élèves qui

n'entrent pas dans le scénario proposé par l'enseignant contribueraient à son changement, nous observons l'effet inverse. Les « élèves inquiétants » ont tendance à renforcer le scénario. La réponse de l'enseignant à un mode de communication inquiétant va être de conserver ce scénario. L'élève inquiétant conforte l'enseignant.

Il est possible que certains des élèves que les enseignants considèrent comme inquiétants jouent un rôle central au sein du fonctionnement affectif du groupe, ce qui renforce la logique de leur présence et leur permanence au sein des différents « systèmes classe » que nous avons observés. Les « élèves inquiétants », par des relations émotionnelles à leur égard, génèrent des processus de formation de groupe. Ils sont des personnes centrales, au même titre que les enseignants. On pourrait croire que c'est cela qui les rend inquiétants aux yeux des enseignants, mais ce serait un raccourci loin de refléter le contenu des entretiens. Les « élèves inquiétants » peuvent paraître inquiétants, car ils manifestent à l'égard de l'institution, et donc des enseignants, un refus d'entrer dans les fonctionnements couramment attendus. Ainsi peuvent-ils permettre au groupe de se cristalliser autour de ce refus et donc, mettre en péril les projets de l'enseignant. Ils peuvent aussi, au sein d'une communication qui semble parfois schizophrénique, devenir étrangement inquiétants, c'est-à-dire mettre l'enseignant dans une situation de malaise et d'angoisse en révélant les non-dits au sein de leurs pratiques. On pourrait appeler ces non-dits des « *points aveugles* », des biais cognitifs qui affectent la perception de la réalité, ou des éléments refoulés en employant un vocabulaire psychanalytique. Ces élèves ont donc une fonction qui dérange les enseignants puisqu'ils font émerger des points de faiblesse plus ou moins avoués, des symptômes parfois communs aux enseignants, parfois propres à chacun.

Chapitre 11- Marion et Gabin, Michelle et sa salle, Célian et Salomé

Nous revenons dans ce dernier chapitre à notre point de départ, c'est-à-dire à la complexité en contexte pédagogique. Comment comprendre les obstacles, les difficultés de tous ordres que rencontrent les praticiens dans le champ de la régulation du climat de classe ?

Les travaux de recherche que nous présentons dans cette thèse ont montré l'extrême complexité des situations pédagogiques que nous sommes allés observer et capter dans les salles de classes et que les enseignants ont analysées lors des entretiens. Une multiplicité de paramètres entre en jeu, nous l'avons montré dans les résultats de notre enquête.

Alors que le compliqué cherche à éliminer le désordre, le complexe considère que l'ordre et le désordre sont indissociables. C'est l'organisation qui permet ce dialogue, ce compromis qu'évoque métaphoriquement Henri Atlan, entre « *l'ordre répétitif et symétrique du cristal et la variété complexe et imprévisible de la fumée évanescente* »¹⁸³.

Cette organisation dépend des interactions, « *pour qu'il y ait organisation, il faut qu'il y ait interactions : pour qu'il y ait interactions, il faut qu'il y ait rencontres, pour qu'il y ait rencontres, il faut qu'il y ait désordre (agitation turbulence).* » (Morin, 1977, p. 51)

Afin de mettre en perspective les résultats, de leur donner un relief réflexif, nous discutons dans ce chapitre trois points qui nous semblent significatifs. Nous y présentons trois courtes études de cas. Celles-ci nous permettent de montrer comment des enseignants mettent en place des stratégies qui vont parfois chercher à limiter les interactions pour empêcher « le désordre » ou, tout au contraire, qui vont accepter la possibilité d'un désordre afin de favoriser un « nouvel ordre ».

Dans le paragraphe 11.1, nous cherchons à montrer, au travers d'une séquence de communication entre Marion, professeure d'arts plastiques et Gabin, élève au sein du « système classe » de la 3^{ème} 1, que qualifier certains élèves d'anomiques, ou de psychopathes, ou de schizophrènes, est une impasse.

Dans le deuxième paragraphe de ce chapitre, 11.2, nous évoquons la possibilité d'une prise en compte des espaces pour apprendre en tant qu'espace à aménager au service de l'organisation des interactions. Nous prenons l'exemple de la salle de classe « hybride » de Michelle et effectuons une mise en complémentarité de la notion de logique d'influence de l'animateur avec l'aménagement géographique pensé par les enseignants.

¹⁸³ Formule de Gilles Willet (1981) à propos de l'ouvrage d'Henri Atlan, *Entre le cristal et la fumée* (1979).

Dans le troisième et dernier paragraphe, 11.3, nous montrons que le « changement 1 »¹⁸⁴ est un mode de conservation du système qui renforce les dysfonctionnements de la communication. Nous prenons l'exemple du choix de Célian, enseignant spécialisé, d'accueillir individuellement l'élève Salomé au sein du « système classe » de la 3^{ème} 1 afin de montrer que des changements de scénario sont envisageables et envisagés.

11.1 Marion et Gabin : l'élève anémique n'existe pas.

L'un des travaux les plus aboutis concernant le concept d'anomie est l'ouvrage que lui consacre Philippe Besnard (1987). La conclusion du livre sonne comme une condamnation : « *Mieux vaut en finir avec l'anomie* » (p.288). Il la qualifie, au terme d'un travail minutieux qui lui est consacré, de notion « *fourre-tout* » (p. 279). L'auteur considère qu'aucune définition claire et consensuelle ne peut être formulée pour en clarifier les contours. Il montre aussi combien elle a été utilisée en sociologie pour évoquer tout et son contraire. Le concept Durkheimien semble dès le départ sujet à caution : « *Entre le défaut de règle mis en avant dans « De la division du travail social » et l'illimitation du désir pointée dans « Le suicide », le concept semble dès le départ promis à certaines ambiguïtés et difficultés théoriques.* » (Tastet, 2018, p.23).

En sciences de l'éducation, les travaux qui traitent explicitement de cette question d'une déstabilisation du fonctionnement du « système classe » sont généralement consacrés au chahut ou à la déviance scolaire. La notion de « chahut anémique » proposée par Jacques Testanière (1967) semble aujourd'hui dépassée puisqu'elle cherche à montrer une forme d'inadaptation des élèves issus de catégories socio-professionnelles défavorisées face aux exigences du secondaire. L'idée d'un chahut traditionnel qui serait une forme pensée et organisée autour d'élèves leader permettant une meilleure cohésion du groupe, mais contrôlable par l'adulte et donc institutionnalisée, nous semble inadaptée. Le chahut anémique serait alors une manifestation sporadique d'incohérence, une action déviante et consciente de déstabilisation.

Georges Lapassade (1993) parle de chahut « *endémique* » en se référant, 30 ans après, aux travaux de Testanière. Le terme endémique évoque une forme de permanence, de quelque chose qui règne de manière constante et qui fait peut-être état d'un constat nouveau. C'est un

¹⁸⁴ Cf. Chapitre 3 § 2.2 : « *Un changement de premier ordre ne se fait qu'à l'intérieur d'un système qui reste lui-même inchangé (comme le changement des heures sur le cadran d'une montre) il ne s'agit que de régularisations pour maintenir le système* » (Watzlawick & al., 1975, p. 30).

chahut qui brouillerait toute communication et pourrait basculer dans des formes de violence. Cette observation concernant la communication nous semble aller dans le sens d'une conception du climat scolaire centrée sur les interactions. Mais les travaux de Lapassade centrés sur l'institution ne vont pas réellement dans cette direction.

Patrick Boumard étudie la déviance en milieu scolaire. C'est à travers la notion de dissociation (2007) qu'il approche la question. Un élève passerait « d'élève » à « anti-élève » (p.32). Richard Tastet le rejoint : « *Si les chahuts contemporains sont si déstabilisants pour les enseignants, c'est que ceux-ci ont parfois en face d'eux des élèves au comportement dissocié, état mental proche de la transe, pris entre des enjeux sociaux et culturels qui peuvent être divergents, des injonctions parfois contradictoires.* » (Tastet, *ibid.*, p.25). Cette « transe » n'est-elle pas située dans un contexte ? La « transformation » de certains élèves est-elle le fruit du hasard ? D'un déterminisme ?

L'« absence de normes », l'anomie, ne nous paraît pas adaptée pour décrire des situations au cours desquelles les normes sont en réalité encore très présentes : le fait que les élèves entrent dans un conflit ouvert et permanent avec celles-ci démontre leur existence.

Georges Lapassade a renommé, non sans une certaine ironie, le chahut anomique en chahut polémique, il souligne un écart toujours plus important entre les valeurs des élèves et celles de l'institution. Nos travaux de recherche montrent que c'est l'institution et ses membres, enseignants et élèves confondus, qui créent ce décalage au sein de leurs interactions. Ils n'en sont pas la cause, puisque l'on résonne au sein d'un système d'interactions, mais ils y participent. Ainsi, la notion d'élève anomique appartient-elle, nous semble-t-il, au langage de la causalité linéaire. Celui-ci, nous l'avons expliqué au chapitre 1, nous semble inadapté. Dans une approche des phénomènes, que nous observons au sein du paradigme complexe, la notion d'élève anomique n'est pas adaptée. Elle ne permet pas de décrire un ensemble de processus aux déterminations multiples et enchevêtrées. Si les réactions qui semblent sortir de la norme dépendent de l'environnement dans lequel elles se produisent : de l'enseignant, de la discipline, des autres élèves et d'une infinité d'autres facteurs, c'est que l'explication d'un dysfonctionnement de l'élève ne suffit pas à les expliquer. Notre enquête montre que, d'un enseignant à l'autre, les élèves inquiétants changent. Ismaël n'est, par exemple, inquiétant que pour Anne, et Pierre Jean nous explique que Gabin ne lui pose pas de problème, alors qu'il est « repéré » comme élève inquiétant par d'autres.

Chaque enseignant en interaction avec les autres membres du système contribue à « fabriquer » « son » ou « ses » élève(s) inquiétant(s). Ce qui fait qu'un élève devient inquiétant réside dans une communication qui devient dysfonctionnelle entre lui et l'enseignant au sein du groupe dans la classe. Ainsi, la situation doit-elle être envisagée au travers de phénomènes affectifs dynamiques et au sein des modes de communication. Les regards que portent l'enseignant et les élèves sur leur communication en classe constituent une boucle autoréférentielle. « *Notre conception de ce qui se passe dans le système est indissociable des divers assemblages dans lesquels nous sommes pris ; notre propre conception du réel dépend de l'intersection de ces assemblages* » (Elkaïm, 1989, p.87). L'école de Palo Alto porte un regard systémique sur la schizophrénie et considère que la communication pathologique de l'enfant est une réponse à une ou des injonctions paradoxales. Nous considérons que les modes de communication de « l'élève inquiétant » peuvent être du même ordre. Dans ce contexte, considérer l'élève comme porteur d'une anomalie autorise l'enseignant à conserver le système à l'identique. « [...] *tant que le symptôme sera décrit comme une maladie ou un comportement lié à l'obstination du patient, ce système sera protégé par le symptôme et évitera de se confronter à certaines difficultés* » (Elkaïm, ibid. note de bas de page p.64). Elle l'autorise à ne pas à chercher à comprendre ce qui pourrait dysfonctionner dans la séquence de communication à laquelle prend part l'ensemble des membres du groupe.

Lorsque Boumard (ibid.p.33) parle d'un « *“chahut froid” (le chahut de l'organisateur) et d'un “chahut chaud” (celui de la transe)* » en référence à l'analyse institutionnelle, mais aussi au « chahut traditionnel ou anomique » de Testanière, on peut considérer que cette désorganisation et cette transe ne sont en réalité que les signes d'une communication paradoxale qui répond à une autre communication paradoxale.

En voici un exemple tiré de notre corpus.

Marion et Gabin dans le « système classe » de la 3^{ème} C

Gabin est décrit par Marion comme un élève inquiétant, l'enseignante fait état de son incapacité à communiquer avec lui, explique qu'ils ont fini par s'ignorer et se désintéresser l'un de l'autre au sein d'une forme de pacte de non-agression. Cependant, à la fin de l'heure un événement sur lequel revient Marion se produit. Lors de la correction d'un questionnaire,

Gabin se met à demander la parole et à répondre de manière complètement incompréhensible mais frénétique, aux questions de l'enseignante. Voici un florilège de ces réponses¹⁸⁵ :

- Question de l'enseignante : *Quelle est la date d'apparition des premiers graffitis aux États-Unis ? fin des années...*
- Réponse de Gabin : *fin des années 2000*
- Question de l'enseignante : *Qu'est-ce qu'un blaze ?*
- Réponse de Gabin : *Un graffeur blasé*
- Question de l'enseignante : *Citez 3 endroits où l'on peut trouver des graffitis dans des grandes villes*
- Réponse de Gabin : *Dans des métros, dans des cimetières.*
- Question de l'enseignante : *Qu'est-ce qu'un tag ?*
- Réponse de Gabin : *Une bombe de peinture. C'est lui qui me souffle madame.*
- L'enseignante : *Gabin mets ton cerveau sur « on » s'il te plaît*
- Question de l'enseignante : *Décrivez l'œuvre de Banksy réalisée sur le mur de séparation entre Israël et la Palestine*
- Réponse de Gabin : *C'est pas une grande femme, une fille ?*
- L'enseignante projette la colombe et fait remarquer qu'il faudrait éteindre la lumière, Gabin se précipite et éteint le mauvais éclairage. L'enseignante le remercie.
- Réponse de Gabin : *Elle a des plumes parce que c'est un oiseau.*
- *Quelle est la nationalité de l'artiste JR ?*
- Réponse de Gabin : *Américain.*
- L'enseignante : *Gabin tu étais là les 3 derniers mois ?*
- Réponse de Gabin : *Non.*

Le « dialogue » continue ainsi. Gabin répond systématiquement à toutes les questions sans jamais donner de réponse juste et sans demander la parole. Dans les premiers temps, certains élèves l'encouragent à se concentrer. Puis, la classe semble l'ignorer. L'enseignante lui demande de se taire, certains élèves rient parfois à ses réponses. Gabin semble calme, lorsque sa réponse est fautive, il demande à plusieurs reprises « *mais comment je peux le savoir ?* » Le cours se termine sans autre explication.

Lorsque l'enseignante revient sur cet épisode, elle semble au départ ne pas comprendre. Elle pense que Gabin ne comprend pas les questions, qu'il ne comprend rien. Puis, elle se demande s'il ne répondait pas faux sciemment « comme s'il était *dégoûté* », ou pour tenter d'empêcher la classe de travailler. Il y a une gradation dans ces réponses qui partent d'une forme de déni des capacités de l'élève, qui le disqualifient complètement, puis le soupçon d'une tentative de destruction qui le rapprocherait de l'élève psychopathe que nous avons évoqué précédemment. Cette analyse termine un entretien long que nous ne pouvions prolonger. Il nous manque beaucoup d'éléments et, en premier lieu, le point de vue de l'élève.

¹⁸⁵ Nous faisons ici une entorse à notre méthodologie puisque nous relevons ces réponses directement dans la vidéo et non dans l'entretien d'autoconfrontation.

Mais il nous semble que cet épisode et son analyse par l'enseignante mettent en évidence plusieurs points éclairants :

- Le mode de communication de Gabin est un mode de communication paradoxal qui répond certainement à d'autres modes de communications paradoxales. L'élève qui est soupçonné de vouloir empêcher le cours se précipite pourtant pour rendre service à l'enseignante en éteignant la lumière alors qu'il n'y était pas obligé et, même, qu'elle ne l'avait pas sollicité. Le niveau de sa communication semble centré sur la relation et non sur le contenu puisqu'il répond aux questions sans prendre le temps de réfléchir, sans chercher à répondre juste. Seule sa présence aux yeux de l'enseignante et de la classe semble être l'enjeu. Pour le dire autrement, c'est son existence dans le groupe qui semble en jeu. Il semblerait qu'il ait renoncé à pouvoir exister grâce à l'exactitude de ses réponses.
- Dans le même temps, l'enseignante, qui aurait pu l'ignorer et interroger d'autres élèves, se rapproche de lui à plusieurs reprises, elle l'encourage même au début. Elle entre finalement dans la communication, mais sans chercher à obtenir une bonne réponse, sans l'encourager à réfléchir autrement que sur le mode de la plaisanterie grinçante. Elle ne met pas en place une situation qui pourrait mettre Gabin sur la piste d'une bonne réponse. L'en croit-elle capable ? Pense-t-elle qu'il le mérite au regard de leurs multiples conflits¹⁸⁶ ? Est-elle inquiète de ne pas réussir à terminer ce qu'elle a prévu pour cette séance et dont dépend la suivante ?
- Les autres élèves de la classe semblent ignorer ostensiblement Gabin. Ils l'encouragent d'une certaine manière en l'enjoignant à se concentrer – ce qui signifie qu'eux pensent qu'il est capable de comprendre – puis ils le laissent dire ou rient discrètement de ses erreurs. Un autre « personnage » se détache durant cette séquence. Stephan prend, lui aussi, la parole sans la demander et il le fait en donnant toutes les bonnes réponses. L'enseignante lui demande à plusieurs reprises de se taire. On peut alors se demander si le comportement de Gabin n'est pas en fait adressé à son camarade Stephan qui communique plus harmonieusement. Ils seraient alors dans une sorte de compétition.

Il est certain que nous ne pouvons répondre à ces questions sans un autre mode de recherche et sans obtenir le point de vue des divers protagonistes. Cependant, ce début

¹⁸⁶ En fonction de sa ponctuation de la séquence des faits, voir à ce propos le § 3.2

d'analyse montre que le comportement de Gabin n'est pas anormal, qu'il répond certainement à une logique qui échappe à l'enseignante, sur le moment et pendant l'entretien. Gabin est inquiétant car la séquence de communication est pathologique. Nos entretiens présentent d'autres situations de ce type. Un élève vient en classe avec un insecte de compagnie, un autre refuse toute situation de travail mais vient offrir des dessins à son enseignante en fin de cours, un autre élève casse systématiquement tous ses stylos en classe...

Il nous semble que seul un véritable changement dans la communication, entre Marion et Gabin, entre les enseignants et ces élèves au milieu du groupe, pourrait contribuer à améliorer le climat de classe. Le comportement de Gabin et de ses camarades n'a de sens que pris dans le contexte du « système classe », au sein des multiples « assemblages » (Elkaïm, 1989) qui leur sont propres.

11.2 La « maison classe », vers une « topophilie »¹⁸⁷ des espaces pour apprendre.

La salle de classe est un objet géographique en soi (Clerc, 2020). L'organisation des espaces de travail pour apprendre est une variable du contexte instrumental d'enseignement (Lermigeaux, 2018). Ainsi, l'appropriation de l'espace de la classe, en tant qu'outil au service des apprentissages, est susceptible de faciliter l'activité des enseignants ou, au contraire, de réduire leur champ d'action, en empêchant ou limitant certaines actions et interactions.

« *L'espace de la classe est un espace relationnel (Löw, 2001) porteur d'un message plus ou moins fort de frontalité, qui détermine une structure de communication plus ou moins orientée entre les élèves et l'enseignant (Fisher & Fousse, 2002)¹⁸⁸ » (Lermigeaux, ibid., p.7).*

L'environnement physique du « système classe » est aussi l'espace qui accueille l'activité dans lequel l'enseignant et les élèves se placent et se déplacent. Les enjeux de la proxémie et des positionnements y sont importants. Les (dé)placements apparaissent comme des gestes professionnels pour les enseignants et représentent un enjeu d'interactions pour les élèves.

¹⁸⁷ Terme employé par Gaston Bachelard dans la Poétique de l'espace (1961) pour désigner « *la valeur humaine des espaces de possession, des espaces défendus contre des forces adverses, des espaces aimés.* » (p.26)

¹⁸⁸ Löw, M. (2001). The Constitution of Space. *European Journal of Social Theory*, 11(1), 25-49 et Fischer, G. N., & Fousse, C. (2002). Espaces de travail et communication—Une lecture psychosociale. *Communication et organisation* (21) cités par Lermigeaux, 2018.

À l'occasion des entretiens que nous avons menés, les enseignants ont largement interrogé ces micro-espaces¹⁸⁹ que sont les salles de classe. Il s'est agi d'observer l'organisation et le fonctionnement des salles de classe dans leur « *simplicité rectangulaire* » (Labinal, 2023, p.2). Cette observation prend généralement en compte les équipements, les parois éventuelles, le mobilier qui y sont installés, ainsi que la répartition et les mouvements des corps de ses occupants. La normalisation de ces espaces pour apprendre dans les établissements du second degré est clairement observable dans notre corpus vidéo : un ou deux tableaux, quatre rangées de bureaux à deux places face à un bureau sur lequel est placé un ordinateur, celui-ci étant relié à un vidéoprojecteur qui projette sur un tableau blanc central.

Si l'on entre dans une école primaire, on constate que les enseignants aménagent souvent l'espace de « *leur* » classe en adaptant celui-ci en fonction d'objectifs divers. Le déterminant possessif prend ici une importance particulière puisque les salles de classe sont souvent attribuées à un enseignant dans le premier degré alors qu'elles ne le sont pas toujours au collège. Dans la majorité des cas, les classes de collège sont standardisées et seuls certains murs peuvent faire l'objet d'une « appropriation » par les usagers. Parmi les enseignants que nous avons rencontrés, certains, ceux qui occupent une salle dédiée, en arts, en technologie, en sciences, en lettres parfois, ont étudié un aménagement qui correspond à leurs représentations du métier d'enseignant. Ces représentations donnent des indications sur la conception que l'enseignant a des interactions dans la classe, ce qui nous amène à penser que l'organisation géographique de la salle de classe exerce une influence sur les interactions dont elle est la scène et donc, sur le climat de classe plus généralement. Une remarque de Martial, professeur spécialisé du collège C, nous semble éclairante à ce propos. Il explique que la classe en U est celle qui correspond le plus à sa vision de l'enseignement. Le professeur y est central, il parle et les élèves l'écoutent.

Au sein d'une réflexion sur la régulation des interactions dans la classe, nous avons cherché à mieux comprendre la place de la corporéité de l'enseignant, c'est-à-dire ce que l'organisation physique de la classe, pensée par l'institution et plus ou moins aménagée par les enseignants, peut révéler en termes d'aménagements, de placements et de déplacements au service de la régulation du climat de classe.

¹⁸⁹ Micro-espaces au regard de ceux qu'interrogent plus généralement les géographes.

Les enseignants qui ont participé à notre recherche ont observé 5 dispositions de classe que nous détaillons ci-après. Nous considérerons les cours d'EPS et les cours d'éducation musicale sans bureau comme des exceptions. Celles-ci révèlent néanmoins des intentions portées par les enseignants et/ou par les disciplines.

Disposition 1 : Autobus

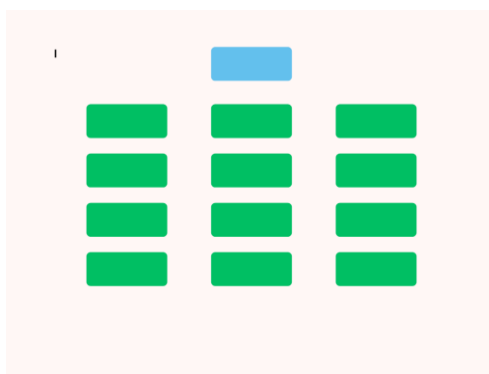


Figure 16 Disposition de classe en autobus



Photo 1 Disposition en autobus au collège A

Disposition 2 : double U

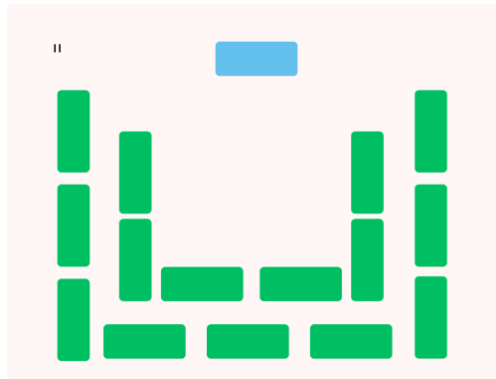


Figure 17 Disposition de classe en U



Photo 2 Disposition en U au collège A

Disposition 3 : Classe en îlots

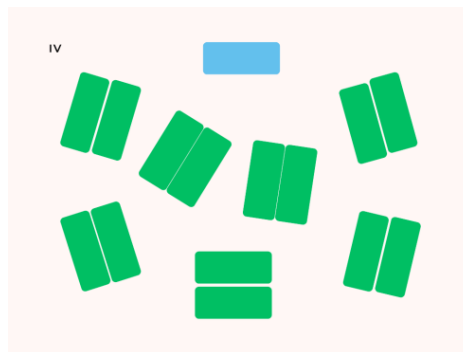


Figure 18 Disposition de classe en îlots



Photo 3 Disposition en flots au collège A

Disposition 4 : U hybride

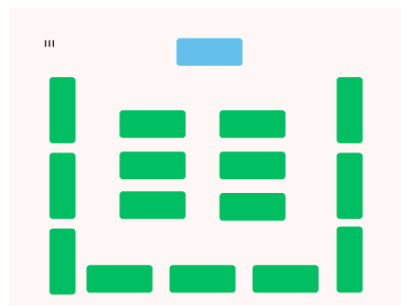


Figure 19 Disposition en U hybride



Photo 4 Disposition en U hybride au collège C

Disposition 5 : classe hybride

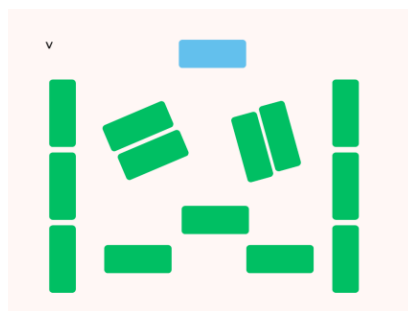


Figure 20 Disposition de classe hybride



Photo 5 Disposition de classe hybride au collège A

Nous établissons un lien entre l'organisation spatiale de la classe et les méthodes pédagogiques employées : un cours magistral en amphithéâtre se satisfait d'une disposition frontale entre un enseignant et 300 étudiants. L'amphithéâtre sera moins propice à un TD de conversation en langue étrangère. Parmi les 5 dispositions que nous avons observées, deux peuvent permettre d'encadrer cette première approche :

Au sein d'une pédagogie dite « traditionnelle », appelée parfois « enseignement simultané » qui s'appuie sur une conception behavioriste de l'apprentissage, on peut considérer que la classe en autobus est une disposition adaptée (disposition I). L'enseignant dispense des savoirs qui s'appuient sur une trace écrite ou visuelle par l'intermédiaire d'un tableau ou d'un écran. L'enseignant procède généralement à partir d'un scénario pré-pensé qu'il déroule en s'appuyant plus ou moins sur un questionnement socratique, une forme de maïeutique. Il y a, dans chaque cours, une place pour des exercices d'application, ou de découverte et un temps de copie du cours.

Au sein d'une pédagogie dite « nouvelle » qui s'appuie sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage favorisant l'enseignement mutuel, c'est aux élèves de construire avec/grâce à leurs pairs les savoirs. L'enseignant en posture d'étayage propose des situations d'apprentissage en groupe, il favorise les échanges entre les élèves. La classe en îlots offre un certain nombre d'avantages pour ces dispositifs (disposition III).

Les autres dispositifs sont généralement la manifestation d'une recherche disciplinaire ou personnelle des enseignants. Le double U (disposition II) est favorisé en langues vivantes puisque la participation orale y est en principe encouragée. Certains enseignants souhaitent favoriser les échanges en conservant un dispositif frontal qui leur permet de faire face à tous les élèves. L'organisation hybride (disposition V) semble rechercher une adaptation aux besoins particuliers des élèves en mélangeant toutes les propositions.

Par ailleurs, il nous semble envisageable d'effectuer un rapprochement entre l'organisation spatiale de la classe et les méthodes d'animation de groupe restreint en se référant au champ de la dynamique de groupe (Vannereau, 2020a). Deux logiques sont ici mises en œuvre :

- Logique d'influence non distribuée : l'animateur¹⁹⁰ a le monopole et l'initiative de la répartition de la parole, qui n'est pas distribuée mais qui passe nécessairement par lui. L'activité est généralement centrée sur la tâche.

- **Logique d'influence non distribuée**
Logique de séparation

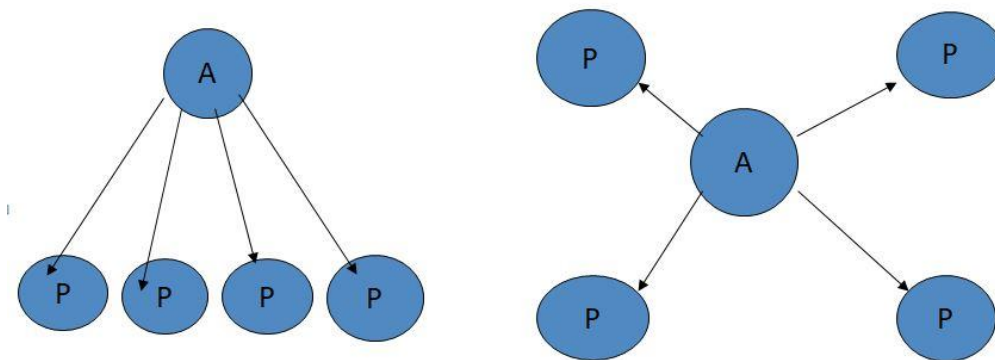


Figure 21 Logique d'influence de l'animateur 1

On comprend, à la lecture de ces deux schémas, qu'une disposition en « autobus » sera au service d'une logique de séparation comme, dans une moindre mesure, le « double U » et le « double U hybride ».

Logique d'interaction et de relance : l'animateur distribue la parole qui est libérée. L'activité peut avoir d'autres objectifs qui accompagnent la tâche à accomplir (rencontre entre les personnes, prise de parole, confiance, etc.).

¹⁹⁰ Le terme d'animateur n'est pas couramment associé à celui d'enseignant. Pourtant, dans une conception de la classe comme un groupe au sens psychosocial nous considérons que les fonctions de l'animateur et de l'enseignant peuvent être comparables (Poymiro, 2022).

**Logique d'interaction
et de reliance
Logique démocratique**

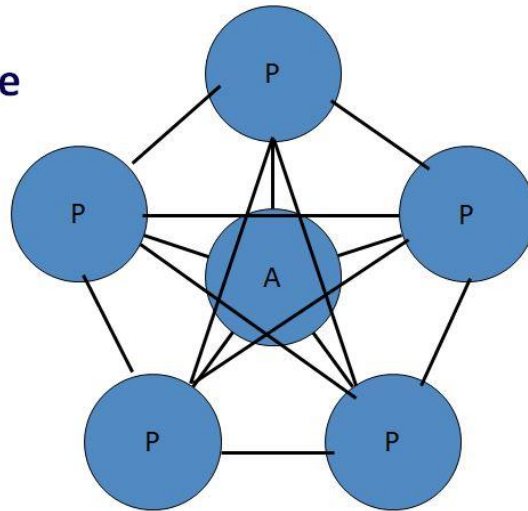


Figure 22 Logique d'influence de l'animateur 2

Dans cette troisième schématisation, l'animateur, le rôle de l'animateur, favorise les échanges entre les élèves, il médiatise la parole des participants. La classe en « îlots » semble alors pouvoir favoriser ce mode d'organisation.

Ce deuxième « outil » d'analyse nous permet d'observer - à la lumière de notre analyse des entretiens - combien la conception de la régulation des interactions, dans sa logique de séparation ou de reliance, est étroitement liée à l'organisation géographique de la salle de classe. Jean Vannereau, à propos de la prise en compte dans les sciences humaines et sociales de conditions favorables à la cohésion groupale, montre comment des logiques d'influence non-distribuées engendrent « *des formes dysfonctionnelles de cohésion groupale* » (Vannereau, 2022, p. 200). On peut alors supposer que ces logiques d'influence en classe ont un effet délétère sur le climat de classe.

Cependant, gardons-nous d'une logique de compréhension simplifiante et binaire. Les observations de terrain nous montrent que cette opposition entre enseignement simultané et enseignement mutuel et entre des logiques différentes d'organisation des interactions ne permet pas de rendre compte de la complexité du terrain. Il y a des classes en U où la parole ne circule pas et des classes en autobus où les interactions sont favorisées. De nombreuses variables entrent en jeu et, parmi elles, celles des espaces qui permettent ou non aux enseignants et aux élèves de se déplacer entre les bureaux, de circuler entre les places attribuées.

Les deux dispositions de classes que nous avons appelées « U hybride » et disposition « hybride » sont le fruit d'adaptation des enseignants. Adaptation à des contraintes externes quand les dispositions des salles sont imposées par l'institution. Notons que des changements de salles réguliers ou des contraintes liées à des dispositions de salles fixes comme dans les salles de sciences les rendent presque impossibles. Ces aménagements sont le signe que les représentations des enseignants sur leur métier, contraintes internes, les autorisent.

Elles sont aussi liées à une démarche conscientisée d'adaptation aux besoins spécifiques des élèves (Kohout-Diaz, Gillet, Poymiro, 2023). Dans les classes hybrides, par exemple, les tables en îlots sont régulièrement réservées aux élèves qui ont besoin d'une aide spécifique et/ou d'une présence géographiquement proche de l'enseignant. Les déplacements des enseignants dans les deux configurations de classes sont facilités par leur positionnement central, au milieu du U, ou au centre de la classe, qui est aussi l'endroit où les élèves à besoins éducatifs particuliers sont placés. Alors que Pierre-Jean nous explique qu'il réserve une place à côté de lui à son bureau dans une disposition classique en autobus pour un élève qui montre des troubles de la concentration, une autre enseignante nous explique que certaines tables où les élèves se font face sont généralement réservées à des élèves qui, à leur demande, ont besoin d'un accompagnement durant les phases de travail en autonomie.

Parallèlement à ces aménagements qui facilitent l'accompagnement de certains élèves, ces places sont aussi, sans qu'il y ait une opposition entre les deux démarches, des lieux où l'enseignant cherche à mieux contrôler par une proximité physique les débordements qui génèrent chez lui de l'inquiétude. Ces places spécifiques sont à la fois un outil d'accompagnement des élèves qui rencontrent des difficultés dans les apprentissages et un moyen de renforcement du contrôle que souhaite opérer l'enseignant. Il y a ici une tension entre une recherche d'adaptation aux besoins des élèves et la volonté de contrôle au service d'un scénario pré-pensé.

La classe hybride de Michelle

Le terme de "maison" que nous employons dans le titre de ce paragraphe est utilisé dans le sens bachelardien. Il évoque un espace protecteur, une maison « *natale, de l'intimité absolue* », notre « maison onirique » (Bachelard, 1948, p.109-110). La maison bachelardienne est celle où les (re)coins, sortes de nid ou de coquille, sont protecteurs. « *Tout coin dans une maison, toute encoignure dans une chambre, tout espace réduit où l'on aime se blottir, à se*

ramasser sur soi-même, est, pour l'imagination, une solitude, c'est-à-dire un germe de chambre, le germe d'une maison » (Bachelard, 1961, p.205).

Certains enseignants expliquent que la classe peut devenir un espace protecteur s'ils ont la possibilité de l'aménager. Elle peut devenir un espace protecteur pour les élèves et favoriser des interactions saines lorsque son aménagement est pensé pour cela. Michelle a aménagé « sa » salle de manière hybride (disposition 5). On y trouve des tables isolées et frontales, des îlots et deux lignes de tables de part et d'autre de la classe. Il y a des tableaux des deux côtés du rectangle qui ne sont pas occupés par les élèves. Tout est organisé pour que les élèves puissent regarder des deux côtés et presque partout sans beaucoup se tourner. C'est un compromis entre toutes les autres dispositions. Durant la période de la pandémie, en 2020, la classe de 3^{ème} C a été amenée à occuper en permanence cette salle qui n'a pas été transformée. Ce sont les enseignants qui se déplaçaient. Ils ont tous unanimement, sauf Michelle, détesté cette disposition. Sarah, Gêrôme et Xabi en parlent à plusieurs reprises dans les entretiens. Cette solution ne semble donc convenir qu'à Michelle. Elle ne peut et ne doit donc pas être généralisée. Ce qui nous semble éclairant pour notre recherche, c'est la démarche d'aménagement. Michelle a cherché et trouvé une disposition de salle dans laquelle elle est en situation de confort. *« Il y a un sens à dire qu'on « lit une chambre », puisque chambre et maison sont des diagrammes de psychologie qui guident les écrivains dans l'analyse de l'intimité »* (Bachelard, *ibid.*, p.96). On peut « lire une classe », c'est-à-dire y voir des intentions de la modifier pour en faire une classe maison. Dans le premier degré, des tiers lieux sont imaginés dans les écoles et dans les classes pour permettre aux élèves qui en ont besoin de se soustraire à la « pression du groupe » ((Kohout-Diaz, Gillet, Poymiro, *ibid.*).

Ces aménagements sont généralement à l'initiative des enseignants et des équipes, ils leur « ressemblent » donc. Dans l'établissement A, Marion a supprimé ses tables fixes pour les remplacer par des tables sur roulettes qui lui offrent en quelques secondes la possibilité de modifier l'espace de travail. Dans ce même établissement, une salle d'étude est équipée d'un « coin-lecture » matérialisé par des claustras mobiles. Notre recherche montre que la volonté d'aménagement de la salle permet d'améliorer les interactions en classe, la « classe maison » devient un outil de régulation de son climat.

11.3 Célian et Salomé : toujours plus du même scénario pédagogique ?

Nous l'avons évoqué dans les deux paragraphes précédents, la question du changement, ou plutôt de la permanence, est centrale lorsque l'on étudie la régulation du climat de classe. Lorsque Mony Elkaïm (1989) parle « *d'éviter de se confronter à certaines difficultés* », il s'agit d'éviter, nous semble-t-il, le changement significatif du système ou, tout au moins, de réaliser des changements qui permettent au système de perdurer.

La « ponctuation de la séquence des faits » que nous avons évoquée à propos de Marion et Gabin est, elle aussi, une explication de la permanence de choix qui contribuent à entretenir une situation problème. De même, la normativité des lieux pour apprendre, qui peut être pensée au travers d'une économie de l'éducation, est en fait un indicateur d'une forme de « *toujours plus de la même chose* », le changement 1 de l'école de Palo Alto.

Nous observons, au fil des entretiens que nous avons analysés, des situations, des actions, des projets d'action, visant des modifications au sein d'un système qui ne change pas, dans une logique d'invariance de celui-ci. « *Un changement de premier ordre ne se fait qu'à l'intérieur d'un système qui reste lui-même inchangé (comme le changement des heures sur le cadran d'une montre), il ne s'agit que de régularisations pour maintenir le système* » (Watzlawick & al., 1975, p. 30).

Cette immuabilité du système n'est pas sans rejoindre un élément de définition de la pédagogie traditionnelle¹⁹¹. Celle-ci s'inscrit dans une tradition philosophique qui a structuré notre civilisation : christianisme, rationalisme et intellectualisme (Houssaye, 2014). À la manière des conservatoires de musique et de danse - qui sont des disciplines artistiques pourtant considérées comme « arts vivants » -¹⁹² ce modèle pédagogique s'auto-entretient en se reconduisant immuablement. « *Les instances pédagogiques, la classe, le cours, les modes de faire des professeurs et des élèves, leurs attentes et leurs représentations ont une origine que l'on peut interroger comme histoire ou comme fonction première* » (Morandi, *ibid.*, p.23). Les pratiques observées et observables sont intimement mêlées à leur histoire sans qu'elles n'aient jamais véritablement cherché à la démentir.

La force de la pédagogie traditionnelle c'est précisément le « toujours plus du même scénario ». Le changement porte sur les éléments du système et renforce son fonctionnement

¹⁹¹ Cf. supra § 4.2.2

¹⁹² Ceux-ci ont pour fonction de conserver les techniques et le patrimoine, en veillant à ce qu'ils ne soient ni oubliés ni dévoyés.

antérieur. Ce principe de fonctionnement, qui est souvent inconscient, est grand consommateur d'énergie et peut conduire en cas d'échec à l'épuisement et au découragement.

En se concentrant sur la permanence du système, l'on peut aussi entraîner une forme de permanence du problème qui devient tellement central que les solutions envisagées font partie du problème. Pour cela, les élèves inquiétants renforcent le système et lui sont en quelque sorte indispensables. On peut imaginer qu'en séparant les élèves en difficulté des élèves qui suivent facilement, en constituant des groupes de niveaux¹⁹³, on retrouverait des élèves inquiétants dans les deux groupes.

Pour autant, les enseignants que nous avons rencontrés ont montré, dans une très grande majorité, leur intention, leur volonté de modifier leurs pratiques afin d'améliorer les conditions des interactions. Michelle et sa classe hybride en sont un exemple. Nous en présentons un deuxième dans les lignes qui suivent.

Célian et Salomé dans le « système classe » de la 3^{ème} 1

Célian est enseignant spécialisé dans la 3^{ème} 1 du collège C. Il accueille pour la première fois une élève, Salomé, en cours d'année. Elle vient d'être exclue pour divers faits de violence de son établissement de secteur. Elle a, dès la première semaine, agressé une enseignante et est déjà sous le coup d'une mesure disciplinaire de ce fait. Nous l'avons observée dans un autre cours et elle s'était enfuie avant la fin de la première demi-heure.

L'enseignant nous explique qu'il a construit le cours de manière à pouvoir l'accueillir en s'occupant ostensiblement d'elle. Il justifie son choix de la sorte :

- Il ne souhaite pas qu'elle soit en difficulté dès les premiers cours de mathématiques.
- Il sait que cette élève peut poser des problèmes et il veut anticiper.
- Il veut, s'occupant spécifiquement d'elle, établir une relation de confiance.

En conséquence, il a construit le scénario de son cours sur les probabilités en mettant le reste de la classe en activité de groupe. Il fait donc installer les élèves de manière à ce qu'ils puissent travailler par 2 ou 3. Il invite Salomé à s'installer seule à une table en lui expliquant qu'il va la guider afin qu'elle rattrape son retard. Durant l'heure de cours, les deux protagonistes échangent au sujet du cours, mais aussi de méthodologie. L'élève

¹⁹³ Nous faisons bien entendu ici allusion au projet de réforme du collège, « *le choc des savoirs* » à l'étude au moment où nous écrivons ce chapitre et dont les modalités sont encore en phase d'élaboration. <https://www.education.gouv.fr/choc-des-savoirs-une-mobilisation-generale-pour-elever-le-niveau-de-notre-ecole-380226>

cherche à plusieurs reprises à parler de son stage dans la restauration en montrant ses recettes de cuisine à Célian. L'enseignant s'assoit à côté de Salomé et effectue des va-et-vient entre le bureau de l'élève, les groupes de travail et le tableau sur lequel il projette des supports de cours. L'élève rattrape son retard et le reste de la classe termine de découvrir les contenus prévus pour cette séance.

Il s'agit d'un changement de scénario qui anticipe sur une situation qui aurait pu s'avérer conflictuelle. Le questionnement de l'enseignant, qui était au départ « *comment faire pour faire cours en présence d'une élève a priori inquiétante ?* », s'est transformé en « *que faire pour accueillir cette élève de manière à ce qu'elle ne soit pas en échec et qu'elle se sente en confiance ?* ». Le changement de scénario passe par une reconfiguration du modèle pédagogique qui est basé sur une activité coopérative et une responsabilisation des membres du groupe au profit d'un membre. Les exercices proposés ont été retravaillés en amont afin de présenter un intérêt coopératif. La classe semble habituée au dispositif ou s'y adapter sans problème. Aucune réaction d'opposition, de surprise ou d'animosité à l'égard de Salomé ne s'est manifestée. L'enseignant a choisi de se centrer sur le besoin de l'élève plutôt que de se focaliser sur un dysfonctionnement annoncé.

Célian tolère que Salomé ait mis sa capuche en fin d'heure. Il s'en étonne lui-même et finit par expliquer qu'il a préféré ne pas relever pour ne pas finir la séance sur une touche négative. On pourrait aussi imaginer qu'il ne tenait pas à déclencher un conflit avec une élève ne sachant pas visiblement contenir sa colère. Peu importe, puisque c'est finalement un nouveau changement dans le scénario, « la tolérance de la capuche », qui permet de terminer la séquence de communication positivement au profit des prochaines. Nous rapprochons cette observation d'un autre entretien avec un enseignant spécialisé : Martial pense avoir empêché un conflit avec Salomé en « *évitant de mettre trop de cadre* ». Il nous a expliqué par la suite que les enseignants « ordinaires » leur reprochent régulièrement d'être trop « cool » avec les élèves des classes de SEGPA. Ce trop « cool » est certainement le signe de leur capacité à modifier le scénario pour ne pas mettre en péril la qualité de communication.

D'autres enseignants ont montré leur capacité à modifier leur scénario comme Cléa qui autorise une élève très en avance en anglais à lire des livres en langue anglaise tout en suivant le cours ; Sarah qui décide de laisser plus de temps à la classe de 3^{ième} C pour l'entrée en

classe, ou Marion qui installe des tables à roulettes dans sa salle pour pouvoir changer la disposition en fonction de ses besoins¹⁹⁴.

Si ces changements ne sont pas véritablement des changements à 180°, ils sont cependant le signe d'une volonté, ou d'une capacité, à modifier profondément la conception de la régulation des interactions en envisageant d'autres modèles pédagogiques.

La tâche pour les enseignants est parfois rendue difficile au sein de l'écosystème des établissements du second degré tant le nombre d'intervenants est important. Ces initiatives sont parfois trop isolées. Elles peuvent voir leur effet grandement diminué et le système lui-même peut offrir de fortes résistances à ces changements. Les effets normalisants du groupe peuvent parfois donner raison aux membres qui privilégient le maintien du système à l'identique même si la communication y est pathologique. Nous évoquons ici un point fréquemment abordé à propos du climat scolaire et qui est valable pour le climat de classe. Il est indispensable que les changements soient effectués au sein d'une démarche concertée d'équipe éducative. Nous citons ici Edgar Morin à propos de la nécessité de concertation et de dialogue : « *Aussi les enseignants devraient-ils effectuer et enseigner une éthique du dialogue, dialogue entre les élèves qui se querellent, dialogue entre enseignants et enseignés* » (Morin, 2014, p.60)

11.4 Les acquis du chapitre 11 : la dialectique de l'ordre et du désordre dans la classe

La discussion des résultats de notre recherche montre que le point de vue des enseignants sur les interactions en classe relève parfois d'une pensée qui cherche à lutter contre un sentiment de désorganisation généré par la complexité des situations pédagogiques.

En considérant les élèves inquiétants comme « anoniques », les enseignants appliquent un processus de compréhension linéaire des interactions dans la classe. Dans ce processus, la centration de l'enseignant sur l'objet à transmettre et sur la régulation des savoirs peut conduire à une mauvaise interprétation des séquences de communication. La ponctuation de la séquence des faits unilatérale, celle de l'enseignant, peut fausser la compréhension. De même, les niveaux de communication, contenu ou relation, ne semblent pas être interrogés : dans le cas de Gabin et Marion, peut-être la communication de l'élève

¹⁹⁴ Cette modification a été effectuée à la rentrée scolaire suivant notre enquête dans l'établissement, nous n'avons pas pu l'observer dans le cadre de cette recherche.

est-elle centrée sur la relation qu'il aimerait établir avec l'enseignante et/ou avec les autres élèves ? Il y a parfois une incongruence, chez l'enseignant ou chez les élèves, entre la communication analogique et la communication digitale¹⁹⁵ et, donc, une source d'incompréhension qui n'est pas directement liée au contenu.

L'organisation géographique de la salle de classe est un facteur déterminant dans la mise en œuvre des gestes de régulation du climat et dans l'organisation des interactions entre tous les membres du « système classe ». La présence d'aménagements à l'initiative des enseignants est le marqueur d'une recherche, d'une préoccupation dans ce domaine. La présence d'une petite bibliothèque dans une salle de français ou de langue vivante est un signe fort dans la transformation de la salle de classe normée et interchangeable en un lieu de vie familial, une « classe maison ». Si un ou deux sièges différents de ceux des bureaux des élèves y sont ajoutés, il y a un espace symbolique nouveau dans la salle de classe. Cet espace envisage la possibilité pour quelques élèves de s'extraire du dispositif global. Cette possibilité a des « conséquences sur », ou est le signe d'un modèle pédagogique qui prend ses distances avec le modèle traditionnel dominant. C'est l'interaction entre ces dispositions ou aménagements d'espaces et la forme d'animation du groupe qui constitue le changement 2 et qui offre la possibilité au « système-classe » de se transformer.

Il faut pour cela que l'institution octroie une place, au sens propre comme au sens figuré, à des aménagements géographiques et pédagogiques. Il est nécessaire que les enseignants acceptent les perturbations aléatoires potentielles que ces transformations peuvent générer au profit d'une réorganisation du système.

Au service de cette logique, c'est en modifiant le scénario que l'on peut améliorer les interactions et sortir de séquences de communication dysfonctionnelles. La normalisation des dispositifs pédagogiques que nous avons observée montre qu'un scénario dominant cantonne, en quelque sorte, les interactions au sein d'une logique de circulation non distribuée. Le changement 2, à 180°, peut s'effectuer d'un point de vue groupal en modifiant les méthodes d'animation. L'enseignant-animateur peut permettre la modification du climat en concevant des dispositifs qui autorisent la multiplication des interactions, qui favorise la relance.

Ce changement de type 2 peut aussi s'effectuer individuellement au sein de réponses que l'enseignant procure aux élèves et qui vont générer un positionnement différent de l'élève, ou des élèves, et de l'enseignant. Le praticien a pour cela besoin de faire appel à un

¹⁹⁵ Cf. chapitre 3, § 2.1, Les propriétés de la communication.

dispositif d'auto-surveillance qui fait de lui un praticien réflexif au sens de Schön (1994). On peut envisager ici qu'une véritable démarche d'analyse de pratique professionnelle soit mise en place au sein des établissements scolaires au service de cette réflexivité.

Enfin, il nous semble heuristique de remarquer que la seule pensée sur l'éducation qui envisage de véritables changements dans les scénarios pédagogiques depuis les pédagogies nouvelles soit développée au sein de l'éducation inclusive. Elle est en grande partie construite sur la prise en compte de la diversité, c'est-à-dire l'acceptation de l'imprévisible. Le « paradigme inclusif » cherche à prendre en compte les particularités des élèves en partant de leurs besoins, ainsi que le contexte dans lequel ils évoluent (Desombre, Chateignier, 2023).

Ainsi, la pensée inclusive, qui finit par s'adresser à l'ensemble des élèves, lutte-t-elle contre un mode de pensée normatif de l'éducation : « *Les certitudes, dogmes ou idéologies, l'idée d'une expertise certifiée une fois pour toutes, arrêtée, représentent des obstacles à l'éducation inclusive, toujours confrontée à l'exigence d'innovation liée à une approche des diversités au cas par cas. Cela vaut pour l'enseignant, cela vaut pour le chercheur et le procès même de la connaissance* » (Kohout-Diaz, 2018, p. 126).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le projet heuristique que nous avons présenté dans cette thèse de doctorat prend sa source dans notre vécu d'enseignant et dans l'observation attentive du métier que nous menons depuis 27 ans. Cette démarche a par conséquent pour point de départ une forme de réflexivité : c'est en interrogeant nos pratiques d'enseignant que la nécessité de questionner de manière plus rigoureuse, plus scientifique, les relations dans la classe est apparue.

Nous avons cherché à approcher cette question des relations dans la classe au travers de la notion de climat de classe. Il nous a fallu pour cela en « délimiter les contours ».

Nous avons à cet effet fait appel au paradigme de la complexité et à celui de la systémique. La complexité des situations pédagogiques, les phénomènes que l'on y observe relevant souvent de l'imprévisible, nous amène en effet à chercher à caractériser la classe en tant que système. Cette complexité est le résultat de l'imbrication « *d'évènements, d'actions, d'interactions, de rétroactions, de déterminations ou d'aléas, qui constituent notre monde phénoménal* » (Morin, 1990, p 21). La vie est un désordre permanent et inextricable, ambigu et incertain, qui met à mal la connaissance. La tentation de « *refouler ce désordre* » est grande et pousse la connaissance dans des impasses.

Le « système classe » constitué par des boucles d'interactions multiples et enchevêtrées est considéré comme une totalité dynamique. La totalité n'étant pas égale à la somme des parties, les comportements collectifs ne peuvent pas être compris en additionnant les comportements individuels. Il est un élément d'un système plus vaste et est constitué à son tour d'un archipel de systèmes : la classe est un rassemblement de personnes, elle agit selon des buts et des finalités. Elle produit des objets sur différents plans grâce à sa forme qui évolue dans le temps.

Le climat de classe se trouve à la rencontre d'éléments qui le constituent et qui sont en interaction permanente. C'est la prise en compte des caractéristiques du réseau d'interaction qui permet d'appréhender celui-ci. Ce sont les interactions entre les individus au sein de « l'environnement-classe » qui constituent ce que nous appelons le climat de classe. Ces interactions sont fonction d'un grand nombre de variables qui peuvent être observées au niveau manifeste comme au niveau latent.

Nous avons choisi, pour approcher cet objet complexe, une méthodologie elle-même issue du paradigme de la complexité. Les phénomènes observés sont considérés comme

rétroactifs, c'est-à-dire bouclés les uns aux autres, ce qui élimine toute approche causale. Pour prendre les phénomènes dans leur globalité, nous faisons appel à la théorie du champ. L'utilisation de la notion de climat de classe en découle, elle définit une atmosphère spécifique propre au système observé. C'est l'observation des interactions au sein de « l'écosystème classe » qui nous permet de mieux comprendre le climat.

Le fonctionnement du système dépend de ses modes de régulations, la classe est un système qui s'autorégule. Nous avons cherché à cerner les différents modes de régulation en contexte pédagogique à partir de la littérature en sciences de l'éducation qui l'étudie. Réguler, c'est ajuster ses actions en fonction de règles et de normes face à des événements plus ou moins imprévisibles. Nous avons montré que les modes de régulations en contexte pédagogique sont reliés aux théories de l'apprentissage. Ces modèles servent en quelque sorte à établir les règles et les normes qui permettent l'ajustement. Les régulations peuvent se faire par les interactions et/ou viser les interactions. Dans tous les cas, elles sont effectuées par l'enseignant et par les élèves de sorte qu'elles s'interinfluencent. Ces régulations peuvent être implicites et/ou explicites, conscientes ou inconscientes.

Notre recherche sur le terrain observe des enseignants et des élèves en interaction. Nous avons fait le choix de nous centrer sur le point de vue de l'enseignant. En effet, si tous les membres du système participent à sa régulation grâce aux interactions, l'enseignant effectue des actions de régulations pré pensées et conscientes. Elles font appel à un répertoire professionnel commun, le genre enseignant, mais aussi à un style professionnel propre. Elles sont liées à son statut institutionnel et symbolique qui lui confère un rôle différent des autres protagonistes, qu'ils soient enfants ou adultes. Les entretiens d'autoconfrontation non-directifs nous ont permis de faire émerger les représentations des praticiens. Nous nous sommes focalisés sur la parole des enseignants à propos de leurs pratiques en la détachant de l'objet vidéo qui a permis de la générer.

L'analyse de contenu que nous avons opérée a mis en exergue trois dimensions que les enseignants décrivent lorsqu'ils observent le climat de classe.

- D'une part ils s'observent au travail en tant que personnes. L'enseignant se considère comme un sujet agissant au sein de l'environnement du « système-classe ». Il organise le système grâce à un scénario pédagogique qu'il met en œuvre. Il recherche, dans le même temps, l'adhésion des élèves.

- D'autre part les praticiens observent et décrivent les élèves. Ceux-ci sont appréhendés comme un groupe ayant des caractéristiques propres. Ce groupe est présenté comme une unité de compréhension du climat de classe. Les élèves en interactions sont évoqués grâce à un classement en sous-groupes qui décrit 3 ensembles d'élèves en fonction de la perception qu'ont les enseignants des interactions. Certains élèves génèrent de l'inquiétude, d'autres sont, au contraire, rassurants et un troisième sous-groupe, neutre, semble moins influencer sur la régulation du climat de classe.
- Enfin, les praticiens évoquent la relation au sein des interactions comme une troisième dimension qui est le résultat de la rencontre des deux autres. Cette dimension est évoquée au travers de termes antagonistes que nous avons regroupés comme suit : confiance/défiante, empathie/antipathie, affection/désaffection. Ces termes entrent naturellement en résonance avec la perception que les enseignants ont des élèves et inversement.

Ce modèle d'analyse du regard de l'enseignant sur le climat de classe met en évidence plusieurs résultats qui nous semblent éclairer la compréhension des gestes de régulation.

Un premier groupe de résultats montre qu'un certain nombre de gestes de régulation sont conscientisés par les enseignants : les déplacements adressés et les placements des enseignants et des élèves, la volonté d'organisation, la recherche de rétroaction et la conception de la classe comme un ensemble dynamique.

Cependant, nous observons, au sein d'un deuxième groupe de résultats, une limitation des interactions couramment engendrée par des postures de contrôle. Celles-ci se manifestent par un scénario plus ou moins stéréotypé qui réduit les interactions à celle de l'enseignant avec les élèves à l'initiative du premier et qui par conséquent cherche à empêcher les interactions entre les élèves. On peut ainsi rapprocher ces gestes de limitation des modalités mises en œuvre au sein des pédagogies dites traditionnelles.

Un troisième et dernier groupe de résultats montre que certains élèves exercent une influence plus importante que les autres dans la régulation des interactions. Parmi eux, ceux qui refusent d'une manière ou d'un autre le mode d'organisation mis en place par l'enseignant que nous avons appelé les « élèves inquiétants » sont les plus significatifs. Alors que l'on pourrait penser que ces élèves contribueraient au changement, nous observons l'effet inverse. Les « élèves inquiétants » ont tendance à renforcer le scénario. La réponse de l'enseignant à un mode de communication inquiétant va être d'agir pour conserver ce scénario. Ces élèves

confortent l'enseignant au même titre que les autres élèves. Ceux-ci jouent un rôle central au sein du fonctionnement affectif du groupe, ce qui renforce la logique de leur présence et leur permanence au sein des différents « systèmes classe ». Par des relations émotionnelles à leur égard, ils génèrent des processus de formation de groupe. Ils sont des personnes centrales au même titre que les enseignants.

Ces différents résultats montrent une tendance des enseignants à ne pas prendre en compte la complexité des situations pédagogiques. C'est-à-dire à rechercher plus ou moins consciemment à contenir les situations pédagogiques dans un scénario pré-pensé et considéré comme déterminant. Nous nuancions immédiatement ce propos : nos observations en classe ont montré que d'autres fonctionnements sont possibles et que des enseignants se montrent en capacité de s'adapter à la complexité en adaptant le système et en le transformant. De nombreux projets disciplinaires et interdisciplinaires dans les collèges écoles et lycées montrent une activité de recherche et d'invention sur le terrain au service de l'adaptation du système par les changements. La classe dehors dans le primaire¹⁹⁶, la classe inversée¹⁹⁷, la ludification des apprentissages¹⁹⁸ sont des exemples parmi d'autres. Les pratiques enseignantes sont complexes et riches de leur diversité et donc échappent elles aussi à toute tentative de généralisation. L'adaptation de la géographie de la classe et la modification du scénario pédagogique au profit des besoins d'une élève en sont des exemples.

En voulant réduire l'imprévisibilité des situations, nous l'avons dit, certains enseignants cherchent consciemment ou inconsciemment à limiter les interactions. Ils reproduisent pour cela un scénario validé historiquement et théoriquement par une conception behavioriste de l'apprentissage.

Mais cette conception est-elle au service du développement et des apprentissages de l'ensemble des élèves ? Les recherches menées dans le cadre des pédagogies nouvelles semblent démontrer le contraire. « *La pédagogie s'est toujours construite dans les marges, auprès des plus démunis, des exclus, de ceux qui ne comprennent pas facilement, des rebelles, dans les milieux les plus extrêmes.* » Explique Sylvain Connac (2017, p. 11) en se référant à Philippe Meirieu. Ce sont ces élèves en marge qui deviennent « inquiétants » pour certains

¹⁹⁶ <https://pedagogie.ac-reunion.fr/maternelle/ecole-du-dehors.html> page consultée le 25/03/2024.

¹⁹⁷ <https://www.classeinversee.com/presentation/> page consultée le 25/03/2024.

¹⁹⁸ Rémi Massé, professeur d'éducation musicale en Dordogne travaille activement à la mise en œuvre de méthodes pédagogiques basées sur le changement de scénario pédagogique : <https://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/11/28112016Article636159151968776524.aspx.html> page consultée le 25/03/2024.

enseignants et qui révèlent depuis ses origines les failles et les limites de notre système éducatif. Limiter les interactions pour empêcher les « élèves inquiétants » d'apporter du « désordre » au système, c'est enfermer ce système et l'empêcher d'évoluer. On peut considérer que la limitation des interactions au nom de la préservation de l'ordre génère elle-même du désordre. Cela conduit à l'exclusion et à la fabrication de boucs émissaires.

Il semble donc qu'une solution à envisager soit dans la possibilité pour les enseignants de construire des scénarios suffisamment souples pour qu'ils puissent intégrer la possibilité de leur remise en question voire de leur modification en temps réel, sur le terrain.

Une meilleure connaissance par les enseignants des processus psychosociaux qui organisent les dispositifs collectifs en contexte pédagogique permettrait leur prise en compte au profit de la régulation du climat de classe.

Un mode d'analyse de la communication inspirée par les recherches de l'école de Palo Alto et appliqué aux différents contextes scolaires nous semblerait offrir des opportunités d'améliorer les interactions dans le système classe.

La formation initiale et continue des enseignants qui pourrait permettre de construire une nouvelle professionnalité dans le champ de la régulation du climat de classe. Il s'agirait alors d'apprendre le métier d'enseignant en considérant la classe comme un ensemble dynamique d'individualités interdépendantes qui se forme et se transforme en permanence grâce aux interactions. Ces interactions seraient alors présentées comme un atout indispensable au développement et à l'épanouissement de chaque élève.

Nous envisageons le prolongement de cette thèse en ce sens. Ces années de doctorats nous ont permis d'acquérir une meilleure connaissance théorique du métier d'enseignant au sein des sciences de l'éducation. Elles ont aussi transformé en profondeur notre démarche qui était celle d'un praticien réflexif lors de notre reprise d'étude et qui a évolué vers celle d'un praticien chercheur.

De nombreuses pistes nous semblent pouvoir encore être explorées dans le domaine de la régulation du climat de classe. Parmi elles, le point de vue des élèves sur leurs interactions avec leurs pairs, mais aussi avec leurs enseignants nécessiterait des dispositifs de recherche à imaginer ou à adapter. Nous avons aussi abordé la question de la nécessité d'une démarche collective, au sein des équipes éducatives, de transformation des pratiques en matière de régulation de classe. Celle-ci pourrait faire l'objet d'autres recherches qui seraient envisagées

à partir d'entretiens collectifs au sein des équipes pédagogiques. Enfin, la relation entre les parcours de vie et de formation des enseignants et les modes de régulation du climat de classe qu'ils mettent en œuvre nous semblent être une direction à explorer.

C'est pourquoi, une fois cette thèse soutenue, les questions qu'elle soulève et pour lesquelles nous avons formulé des propositions de réponses mériteront d'être reposées, et reformulées autant de fois que nécessaire puis à nouveau confrontées à la complexité des situations pédagogique dans les classes. Les « systèmes classe » parce qu'ils sont en perpétuelle transformation nous invitent à problématiser les situations qu'ils engendrent.

Ainsi, nous envisageons la recherche en sciences de l'éducation comme pouvant contribuer à la professionnalisation des enseignants qui doivent au quotidien « *se préoccuper des progrès à faire accomplir par une diversité d'individus, aux tempéraments et goûts variés : qu'on ne peut croire ou faire croire tous identiques, dans leurs capacités d'acquisition de savoirs et de savoir-faire, et donc de progressions envisageables.* » (De Peretti, 2017, p.9)

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J. (2019). *Psychologie de la communication : Théories et méthodes*. Paris : Dunod.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour le recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (ed.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck (p.7-23).
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- Altet, M. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants. dans C., Blanchard, D., Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1998). Classe. Dans P., Champy, C. Etévé, dir., *dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Deuxième édition. Paris : Nathan Université, p. 188-190.
- Anzieu, D. & Martin J.-Y. (1968) *La dynamique des groupes restreints*. Paris, France : PUF. 12ème édition (2000).
- Arendt, A. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Arénilla, L. Gossot, B., Rolland, M. C., Roussel, M. P. (2007). *Dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation*. Paris : Larousse Bordas.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée*. Paris : Seuil.
- Aubourg, F. (2003). Winnicott et la créativité. *Le Coq-héron*, vol. n° 173, n° 2, 2003, pp. 21-30.
- Avanzini, G. (1975). *La pédagogie au XXIème siècle*. Toulouse : Privat.
- Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF, 2000.
- Bachelard, G. (1938a). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bachelard, G. (1938b). *La Psychanalyse du feu*. Paris : Gallimard; rééd. « Folio », 1949.
- Bachelard, G. (1943). *L'Air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*. Paris, José Corti.
- Bachelard, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF, 1970.
- Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Paris: PUF, 2023.
- Bales, R.F. (1950). *Interaction process analysis: a method for the study of small groups*, Cambridge, Addison-Wesley.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033295X.84.2.191>
- Bany, M. & Johnson, L. (1964). *Dynamique des groupes et éducation : le groupe classe*. Paris: Dunod.
- Barel, Y. (1978). *La ville médiévale, système social, système urbain*. Grenoble : PUG.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, collection Quadrige.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*, t.1. Paris : Seuil.
- Bateson, G., Ruesch, J. (1988). *Communication et Société*, Paris, Seuil.
- Becker, H. (1963). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (traduit par Briand, J. P. (1985). Paris: A.-M. Métailié.
- Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.
- Benhenda A., 2012, « Existe-t-il un “malaise enseignant” ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 2, p. 259-262.
- Bennacer, H. (2005a). Le climat social de la classe : Élaboration d'une échelle adaptée aux collégiens français et prédiction de la performance scolaire. *Revue de Psychoéducation*, Vol. 34, N°2, pp. 233-263.
- Bennacer, H. (2005b). Le climat social de la classe et son évaluation au collège. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 34, N°4, pp. 461-478.
- Bennacer, H., Darracq, S. & Pomellec, C. (2006). Construction et validation de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (ÉMCCE). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 72, 85-100.
- Beretti, M. (2017). La construction de l'autorité éducative au prisme de la confiance. In Foray, P. & Kerlan, A. (sous la direction de). *Le métier d'enseigner : approches philosophiques*. (pp 97-119). Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.
- Beretti, M. (2019). *La relation d'autorité éducative au prisme de la confiance*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Lyon, Français.
- Bertalanffy, L. V. (1993). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.

- Billon, V., Bulf, C., Champagne M., Coulange, L. & Lhoste, Y. (2016). Étude des conditions du développement professionnel d'enseignants du premier degré. Genèse de gestes professionnels et pragmatisme de concepts didactiques. *Recherches en Éducation - HS n°9*
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (2002). Analyse des pratiques. Approches psychosociologiques et cliniques. *Recherche & Formation*, N°39, pp. 5-7.
- Blanchard-Laville, C. (2009). *Processus inconscient et pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A., Giami, A., Bézille, H., Florand, M., & Pagès, M. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Paris : Dunod.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.
- Blin, J.F., Gallais-Deulofeu, C. (2001). *Classes difficiles*. Paris : Delagrave édition.
- Bontems, V. (2010). *Bachelard*. Paris : Les Belles Lettres.
- Boisvert, D., Cossette, F., & Poisson, M. (1995). *Animation de groupes: approche théorique et pratique pour une participation optimale*. Québec : Presse universitaire du Québec, collection communication et société.
- Bouchet, A., Garnier, A. & Vors, O. (2018). Harcèlement scolaire et/ou bouc émissaire ? Une étude de cas en cours d'éducation physique et sportive. *Déviance et Société*, 42, 351-388. <https://doi.org/10.3917/ds.422.0351>
- Boumard, P. (2007). De conflictu, quod non existat. Dans *Le Télémaque*, n° 31.
- Boudon R., Besnard P. Cherkaoui, M. & Lécuyer, B.-P. (dir.). (2005). Dictionnaire de sociologie, Paris : Larousse.
- Boulau, N. (2020). *Introduction à la philosophie des sciences*. Paris : Spartacus-IDH.
- Bourgeois, É. & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Brasseur, M. (2012). L'interaction du chercheur avec son terrain en recherche-action : deux cas d'accompagnement individuel des managers. *Recherches en Sciences de Gestion*, 89, 103-118. <https://doi.org/10.3917/resg.089.0101>

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Traduit par Michel Deleau et Jean Michel Paris : Presses universitaires de France.

Bruner, J. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

Bucheton, D., Brunet, L. M., & Liria, A. (2005). « *L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels*. » In CD-Rom Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Colloque Nantes. M. Altet (éd).

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009a). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : « un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation & didactique* 3 (3), p 29-48.

Bucheton, D., (2009b). (Sous la direction de). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares

Bucheton, D., (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratique pour les temps qui viennent*. Paris : ESF.

Bulea-Bronckart, E. (2014). Interprétation de l'agir et saisie des dimensions didactiques dans l'analyse des pratiques enseignantes. In : F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefer et S. Prévost (Ed.). *Actes du 4e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF). Berlin, Germany*. Paris : EDP Sciences.

Casalfiore, S. (2004). L'école, un contexte de développement social ? Analyse de la régulation des conflits dans la relation enseignant-élève en classes du secondaire. In Frenay, M., & Maroy, C. (Eds.), *L'école, six ans après le décret « missions » : Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Calin, D. (2012). *La classe qui nous échappe*. Dans un article initialement publié en 4 parties sur le blog AMD06. http://dcalin.fr/textes/classe_qui_echappe.html consulté le 22/02/24

Carré, P. et Mayen, P. (2019). *Psychologies pour la formation*. Paris : Dunod.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris, Le Seuil.

Castoriadis, C. (1993). Complexité, magmas, histoire. L'exemple de la ville médiévale. Dans M. Amiot, I. Billard, , L. Brams (dir.), *Système et paradoxe autour de la pensée d'Yves Barel*. Paris : Le Seuil.

Chaduc, M. T., Larralde, P., De Mecquenem, I. (2001), *Les grandes notions de pédagogie*. Paris : Bordas pédagogie.

Cherkaoui, M. (1986). *Sociologie de l'éducation*. Paris : PUF

Clerc, P. (2020). Habiter l'école. Dans *Carnets de géographes* [En ligne], 14 | mis en ligne le 01 décembre 2020, consulté le 23 février 2024.

Clot, Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.

Clot, Y., Faïta, D. (2000) *Genres et Styles en Analyse Du Travail : Concepts et Méthodes*. Vol. 4, Travailler.

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et de l'activité. *Nouvelle revue de psychologie*, n°1, p 165-177

Cohen, J., Fege, A., and Pickeral, T. (2009). "Measuring and Improving School Climate: A Strategy That Recognizes, Honors and Promotes Social, Emotional and Civic Learning The Foundation for Love, Work and Engaged Citizenry."

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF.

Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. Paris : ESF.

Coslin, P. G., (2006). Violences et incivilités au collège. Dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/2 | p.163-182.

Coulon, A. (2014). *L'ethnométhodologie*. Presses Universitaires de France.

Cyrulnik, B. Peschanski, D. (2012). Boris Cyrulnik, entretien avec Denis Peschanski. *Mémoire et traumatisme, l'individu et la fabrique des grands récits*. Paris : I.N.A. Collection Médiamorphose.

Damiaso, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Traduit par Marcel Blanc. Paris : Odile Jacob.

Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire : 1 : Etat des lieux*. Paris : ESF

Debarbieux, É., Montoya Y. (1998). La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). In *Revue française de pédagogie*, volume 123, pp. 93-121.

Debarbieux, É. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire: leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et Société*, 28, 3, p. 317-333.

- Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?*. Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, É. (2011a). *À l'école des enfants heureux... Enfin presque*. Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires, Observatoire international de la violence à l'école pour l'UNICEF France.
- Debarbieux, É. (2011b). *Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011*, Note d'information 11-14, DEPP: ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
- Debarbieux, É., et al. (2012). *Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration*, Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Deci, E., Ryan R., (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*, New York, Plenum press.
- Dehaene, S. (2013). Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences. Dans *ParisTech Review*, vol. 7.
- Denoyel, N. (1998). *Le biais du gars, la mètis des grecs et la raison expérientielle : contribution à l'étude de la culture artisanale et de l'ec(h)oformation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de tours. Sous la direction de Gaston Pineau
- De Peretti, A. (2017). Préface. Dans Connac, S. *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. Paris : ESF
- De Rosney, J. (1975). *Le Macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Seuil.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode*, Paris : Vrin. 2005
- Desombre, C., & Chateignier, C. (2023). Des pratiques pédagogiques en contexte : l'exemple de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. In P. Bourdier, & S. Pesce (Eds.), *Les pratiques d'enseignement et de formation à l'épreuve des contextes : questions épistémologiques et méthodologiques* (pp. 155-173). Paris : Téraèdre.
- Detienne, M. et Vernant, J.P. (1974). *Les ruses de l'intelligence, la mètis des Grecs*. Paris : Champs Essais.

De Visscher, P. (2006). Un construct égaré : celui de la dynamique des groupes restreints. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 70, 53-61.
<https://doi.org/10.3917/cips.070.0053>

De Visscher, P. (2010/4). « Dynamique des groupes et éducations alternatives. Une confrontation ». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 88, 683-729.

Dewey, J. (1925). *Comment nous pensons*. (Traduction O. Decroly), Flammarion. Paris : A. Colin

Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. New York: Henry Holt and Company.

Dewey J. (1932): Prefatory remarks. In G. H. Mead (1932), *The philosophy of the present*. Chicago, The University of Chicago Press, pp. XXXVI-XL.

Doise, W. et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : A. Colin.

Dorman, J. P., Fraser, B. J. et McRobbie, J. M. (1997). *Relationship between school-level and classroom level environments in secondary schools*. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 74-91.

Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4, 243-257.

Dorman, J. P., Adams, J. E. and Ferguson, J. M. (2002) Psychosocial environment and student self-handicapping in secondary school mathematics classes: A cross-national study. *Educational Psychology*, 22, 499-511.

Dorman, J. P. and Ferguson, J. M. (2004) Associations between students' perceptions of mathematics classroom environment and self-handicapping in Australian and Canadian high schools. *McGill Journal of Education*, 39, 68-86.

Duchesne, S. (1996). Entretien non-préstructuré, stratégie de recherche et étude des représentations. Peut-on déjà faire l'économie de l'entretien « non-directif » en sociologie? *Entrée en politique. Apprentissage et savoir-faire, Politix*, vol. 9, n°35, Troisième trimestre. p. 189-206

Duchesne, S., Haegel, F. (2009). *L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.

Dugas, É. & Hébert, T. (2013). Quels types de victimes potentielles sont privilégiés au collège ? *Recherches & éducations* [En ligne], 9 | Octobre 2013, document 4, mis en ligne le 03 octobre 2013, consulté le 28 février 2024. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1736>

Duplâa E., et Talaat N. (2011/4). Connectivisme et formation en ligne. Étude de cas d'une formation initiale d'enseignants du secondaire en Ontario. *Distances et savoirs*, (Vol. 9), p. 541-564.

Dupriez, V. (2003). *De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603511> consulté le 09/10/2022

Dupriez, V., Périsset, D., Tardif, M. (2023). Les pénuries dans l'enseignement. Laval : PUL.

Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*, préface par S. Paugam, Paris : PUF, 2013.

Dussault, M., Deaudelin, C., & Thibodeau, S. (2003). Les causes de l'isolement professionnel des enseignantes et des enseignants. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'Éducation De McGill*, 38(001).

Duvillard, J. (2014). *“L'introspection gestuée” : la place des gestes et microgestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement* ». Thèse de doctorat sous la direction de Christian Alin, Lyon, France: Université Claude Bernard.

Duvillard, J. (2016). *Ces gestes qui parlent, l'analyse de la pratique enseignante*. Paris : ESF

Elkaïm, M. (1989). *Si tu m'aimes, ne m'aime pas. Approche systémique et psychothérapie*. Paris : Seuil.

Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Fages, J. (2016). Le « collègue invisible ». Dans : Jean-François Dortier éd., *La Communication : Des relations interpersonnelles aux réseaux sociaux* (pp. 105-111). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

Filiault, M. & Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire au secondaire*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf

Fivaz-Depeursinge, É. (1986). Chapitre I - Interaction sociale et communication. Dans : *Alliances et mésalliances dans le dialogue entre adulte et bébé : La communication précoce dans la famille* (pp. 11-34). Paris : Delachaux et Niestlé.

Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. In Barbier, J.M. & Durand, M. *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : PUF, pp.193-205.

Florin, A., Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris. Cnesco.

Fotinos, G. (2006). *Le climat scolaire des lycées et collèges. Etat des lieux, analyse, propositions*. MGEN, CASDEN, FAS-USU.

Fotinos G., Horenstein J.-M. (2011). *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : le burn-out des enseignants*. Paris : Mutuelle générale de l'Éducation nationale.

Foucambert, J. (1976). Apprentissage et enseignement. Dans : *Communication et langages*, n°32, pp. 7-17.

Fraïsse, P. & Piaget, J. (1963). *Traité de psychologie expérimentale*. Paris : Presses universitaires de France.

Freinet, C. (1964). Les techniques Freinet de l'école moderne. Dans *Carnet pratique de pédagogie* 326. Paris : A. Collin.

En ligne : <https://manuelsanciens.blogspot.com/2013/12/freinet-les-techniques-freinet-de.html>

Freud, S. (1908). *La création littéraire et le rêve éveillé* dans *Essais de psychanalyse appliquée*. (Traduit de l'allemand par M. Bonaparte et Mme E. Marty). Paris : Éditions Gallimard, 1933. Réimpression, 1971. Collection Idées, nrf, n° 263 (pp. 69 à 81).

Freud, S. (1919), « L'inquiétante étrangeté », *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1976.

Freud, S. (1921). Psychologie collective et analyse du moi. Dans *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot, rééd. 2001.

Freud, S. (1925). *La (dé)négarion*. Paris : édition Inpress, coll. Freud en poche (2017).

Gadbois C. (1974). L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses dimensions. In: *L'année psychologique*. vol. 74, n°1. (pp. 269-293).

Galand, B. & Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation, qu'en dit la recherche ?* Louvain : PUL.

- Garcia, S. (2023). Enseignants, de la vocation au désenchantement. Paris : La Dispute.
- Germain, S. (2018). *Le management des établissements scolaires : Écoles - Collèges - Lycées* (pp. 51-78). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*. Paris : Éditions Management et Société.
- Glaserfeld, E. Von, (1988). Introduction à un constructivisme radical, in P. Watzlawick (dir.) *L'invention de la réalité* (pp. 19-43). Paris, Seuil,.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1, La présentation de soi*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (traduit par A. Kihm). Paris : Éd. de Minuit.
- Goffman, E. (1983). L'ordre social de l'interaction. dans *Les Moments et leurs hommes*, (traduit par Y. Winkin). Paris : Seuil/Minuit.
- Goffman E. (1993) La communication en défaut. dans *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 100, décembre, pp. 66-72.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson D., (1985). *Victimization in schools*, New York, Plenum Press
- Goupil, G. & Lusignan, G. (2016). Des théories de l'apprentissage à l'enseignement. Dans : Martine Fournier éd., *Éduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 78-84). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Guérin, J., Riff, J. et Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS, in *Revue française de pédagogie*, n° 147.
- Guité, F., (2004). *Le connectivisme (néo socioconstructivisme)*, Site personnel. <http://www.francoisguite.com/2004/12/le-connectivisme-neo-socioconstructivisme>.
- Haag, P. & Martin, M. (2023). Apprendre avec et par les émotions : des théories aux pratiques. Dans C. Marsollier, C. Wassenberg (dir.) *S'ouvrir à la complexité de l'école*. Boulogne-Billancourt : Berger Levrault.
- Haley, J. (1993), *Stratégies de la psychothérapie*. Toulouse, érès, coll.«Relations » (1963, Strategies of Psychotherapy, Grunne et Stratton).
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Le Seuil (1966, The Hidden Dimension, Doubleday & C° New York).

- Hendrick, S. (2007). Un modèle de thérapie brève systémique intégrée. *Thérapie Familiale*, 28, 121-138. <https://doi-org.ezproxy.u-bordeaux-montaigne.fr/10.3917/tf.072.0121>
- Hiltenbrand, J. (2001). L'adolescent et la morale utilitariste. *Journal français de psychiatrie*, n°14, 4-5. <https://doi.org/10.3917/jfp.014.04>
- Héveline, E., Robbes, B. (2010). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Champ social. <https://doi-org.ezproxy.u-bordeaux-montaigne.fr/10.3917/chaso.evel.2010.01>
- Houdé, O., & Borst, G. (2018). *Le cerveau et les apprentissages*. Paris, France : Nathan.
- Houssaye, J. (1995). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF éditeur.
- Houssaye, J. (2013). *Quinze pédagogues*. Paris : Editions Fabert.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle*. Paris : Editions Fabert.
- Huerre, P & al. (1997). *L'adolescence n'existe pas*, Paris, Odile Jacob.
- Hugon, M. (2016). Les pédagogies nouvelles : quel apport pour l'école d'aujourd'hui ? *Spécificités*, 9, 26-38.
- Jackson, D. D. (1977). L'étude de la famille. dans P. Watzlawick & J. H. Weakland, dir. *Sur l'interaction, Palo Alto 1965-1974, une nouvelle approche thérapeutique*. Paris : Seuil
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les Collectifs du Cirp*, Volume 2, pp. 28 à 43
- Jellab, A. (2017). La professionnalisation des enseignants du secondaire en France. Entre injonctions institutionnelles et approche sociologique, dans *Éducation et socialisation* [En ligne], 46 consulté le 11 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2669> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2669>.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation, entre compétences et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (Eds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 247-259). Bruxelles : De Boeck.
- Joffray-Carré, C. (2014). Un « savoir-agir » professionnel stratégique de l'enseignant : susciter l'engagement des élèves. In: *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique* au n°53. Supplément au n° 53 : Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages. pp. 85-98.

- Joing, I. & Vors, O. (2015). Victimation et climat scolaire au collège : les vestiaires d'éducation physique et sportive. *Déviance et Société*, 39, 51-71. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/ds.391.0051>
- Jorro, A. (2018). Penser les gestes comme « Arts de faire ». In A. Jorro (dir.), *Les gestes professionnels comme arts de faire. Éducation, formation, médiation culturelle* (pp. 9-20). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Jorro, A. & Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible, *Recherches & éducations* [En ligne], HS. URL : <http://journals.openedition.org/>
- Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Réédition (2000). Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1999). *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris : PUF.
- Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, 34, 13-40.
- Kaës, R. (2015). Le modèle de l'appareil psychique groupal. Dans R. Kaës, *L'extension de la psychanalyse: Pour une métapsychologie de troisième type* (pp. 137-160). Paris: Dunod.
- Kattar, A. (2019). *Du pubertaire au génie adolescent*. *Edu-caref*. Consulté le 26 mars 2024, à l'adresse <https://doi.org/10.58079/o2xf>
- Kattar, A. (2020). Adolescence terminée, adolescence interminable ?. *Carrefours de l'éducation*, 50, 11-20. <https://doi.org/10.3917/cdle.050.0011>
- Kerzil, J. (2009). Constructivisme. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *L'ABC de la VAE* (pp. 112-113). Toulouse : Érès.
- Kohout-Diaz, M. (2017). Incertitudes de l'éducation inclusive obstacles ou moteurs pour la formation des enseignants ? *Spirale*, Dossier "Métiers de l'enseignement : le temps des incertitudes?" coordonné par B. Garnier, n°60, p.71-87.
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive: Un processus en cours*. Toulouse : Érès.
- Kohout-Diaz, M., Gillet, D., Poymiro, R. (2023). Bodies and Their Movements in the Classroom: Decisive Dimensions in the Development of an Inclusive Professional Teaching Style. In Roy, A., Gulan, S.T, Bazun, D., Kwiatkowski, M. (édit.) *Knowledge on the move, studies on mobile social education*. Varsovie: Scientific publishing house, Oficyna Naukowa.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

- Lacan J. (1975). *Le Séminaire, Livre I, Les écrits techniques de Freud*. Paris : éd. du Seuil.
- Lacourse, F. (2008). Les routines professionnelles en formation initiale. Dans *Recherche et formation*, 59.
- Landry, S. (1995). « Le groupe restreint : prémisses conceptuelles et modélisation ». *Revue québécoise de psychologie*, 16(1).
- Lantheaume, F., Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/puf.lanth.2008.01>
- Lapassade, G. (1993). *Guerre et paix dans la classe. La déviance scolaire*. Paris : Armand Colin.
- Lavédrine, C. (2017). *Assumer son autorité et motiver sa classe : Techniques vocales, corporelles et verbales pour entraîner, captiver et transmettre*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Lassus, M. (2010). *Gaston Bachelard musicien : Une philosophie des silences et des timbres*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Laveault, D. (2007). De la régulation au réglage : étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. In Allal, L. et Mottier, L. (éd.) *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck (p. 207-23).
- Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lebre.2012.03>
- Leclerc, C. (2000). Au-delà de la vision consensuelle du groupe restreint. Dans *Comprendre et construire les groupes*, (pp. 9 à 31). Laval : Presse universitaire de Laval.
- Legendre, R. (1993). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Éditions ESKA.
- Legrand, L. (2002). « L'éducation nouvelle » aujourd'hui. In Dancel, B., & Houssaye, J. (Eds.), *Les Idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre, p.85-94.
- Lelièvre, C. (2022). *L'école républicaine ou l'histoire manipulée. Une dérive réactionnaire*. Lormont : Le bord de l'eau.
- Le Moigne, J. L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris, Dunod.

- Le Moigne, J.L. (1994). *La théorie du système général*. Paris : Dunod.
- Le Moigne, J.L. (1994), *Le constructivisme, Tome I : Les fondements*. Paris : ESF
- Le Moigne, J. L. (1977, Éd. Complétée, 1994). *La théorie du système général, théorie de la modélisation*. Paris : PUF.
- Le Moigne, J.L. (1995). *Le constructivisme Tome 2 : des épistémologies*. Paris, ESF.
- Le Moigne, J. L. Morin, E., (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Lerbet, G., (1986). *De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines*. Paris, éd. Universitaires.
- Lerbet, G., (1988). *L'insolite développement. Vers une science de l'entre-deux*. Paris, éd. Universitaires.
- Lerbet, G., (1997). *Pédagogie et systémique*. Paris, PUF.
- Lerbet-Sereni, F. (1997). *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris, L'Harmattan.
- Lermigeaux, I. (2018). *Rôle de l'organisation de l'espace de travail sur les activités effectives et empêchées des enseignants : rôle de la configuration de la salle de sciences dans l'apprentissage de la compétence d'argumentation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Grenoble Alpes, sous la direction de Michel Grangeat.
- Levy, A. (2013). Analyse des pratiques, dans Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. (Dir.), *Vocabulaire de psychosociologie, positions et références* (pp. 312-322), Toulouse : Érès
- Lewin, K. (1935). *Psychologie dynamique*. Paris, P.U.F., 5^e éd., (1975).
- Lhuillier, D. (2013). Travail. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie, positions et références* (284-295). Toulouse : Érès.
- Lourau, R., (1971). *Analyse institutionnelle et pédagogie*. Paris : Epi.
- Lubart, T. (1999b). Creativity across cultures. In R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity* (p. 339-350), Cambridge, Cambridge University Press.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Lusa, M. (2019). L'inquiétante étrangeté freudienne. *La Cause du Désir*, 102, 71-77. <https://doi.org/10.3917/lcdd.102.0071>

- Magioglou, T. (2008). L'entretien non-directif comme modèle générique d'interactions. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 78, 51-65.
- Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'éthos. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, 113-114, 55-67.
- Maisonneuve, J. (1968). *La dynamique des groupes*. Presses Universitaires de France. 2011.
- Marc, E. & Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marc, E. & Picard, D. (2015). *Les Conflits relationnels*, Paris, Puf, « Que sais-je ? ».
- Marcel J.-F., Olry P., Rothier-Bautzer É., Sonntag M., (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie n°138*, Lyon, INRP/ENS éditions, p. 135-170.
- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette Education.
- Maisonneuve, J. (1956). Un bilan de la sociométrie. Dans *L'année psychologique* (pp. 67-73). vol. 56, n°1.
- Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 25, n° 3, (p. 467-496)
- Mead G. H. (1934): *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago, University Chicago Press. Traduction française : *L'esprit, le soi et la société*. J. Cazeneuve, E. Kaelin et G. Thibault. Paris : Presses Universitaires de France (1963)
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF
- Meirieu, P. (1997a). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. Dans *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, 25-37.
- Meirieu, P., (1997b) Groupes et apprentissages, dans *Connexions*, n°68.
- Meirieu, P. (1999). *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe. Démocratie et pédagogie*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2005b). Quelle autorité pour quelle éducation ? In rencontre internationales de Genève, p.1-10

Meirieu, P. (2018). *La riposte : écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Paris, Autrement.

Mezzena, S., (2007). Accéder au réel de l'activité dans un contexte de formation en alternance, dans Libois J. & Stroumza K., *Analyse de l'activité et travail social. Actions professionnelles significatives et situations de formation* (pp. 131-156). Genève : Éditions IES. [en ligne].

Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.miala.2011.01> édition originale, 1976.

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie, dans *Revue Française de Sociologie*, vol. 16.

Michelot, C. (2002). Lewin Kurt (1890-1947). Dans : Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 543-555). Toulouse: Érès.

Moos, R.H. (1974). *Evaluating treatment environments: a social ecological approach*. New York: John Wiley.

Moos, R. H. (1978). A Typology of Junior High and High School Classrooms. *American Educational Research Journal* (pp. 53-66). 15(1).

Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Moos, R. H. (1987). *The social climate manual: Second edition*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom environment scale manual (2nd ed.)*. Palo Alto, California : Consulting Psychologists Press.

Moos, R. H. (1994). *The social climate scales: A user's guide (2nd ed.)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Moos, R. H. (2002). *The mystery of human context and coping: An unraveling of clues*. *American Journal of Community Psychology* (pp. 67-88), 30.

Morandi, F. (2000). *Philosophie de l'éducation*. Paris : Nathan.

Morandi, F., La Borderie, R. (2001). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan.

- Morandi, F. (2004). « Pragmatisme et pratiques en éducation », *Éduquer*, 6. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.318>
- Morandi, F. (2006). *Introduction à la pédagogie*. Paris : Armand Colin.
- Moreno J.-L. (1969). *Les Fondements de la sociométrie*, Paris, PUF, 2e édition.
- Morin, E. (1977). *La méthode tome 1 : la nature de la nature*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (1986). *La méthode, tome 3*. Paris, Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF.
- Morin, E., Le Moigne, J. L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan
- Morin, E., (2014). *Enseigner à vivre, manifeste pour changer l'éducation*. Arles : Actes Sud
- Moscovici S. (2000). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan Université.
- Mottier Lopez, L. (2007). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck
- Mounier, E. (1946). *Traité du caractère*. Paris : Le Seuil.
- Mucchielli, A. (1995). *Psychologie de la communication*. Paris : PUF
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, R. (1967). *La Dynamique des groupes*. Paris: ESF 15ième réed. 2000
- Nicole, C. (2015). *Le harcèlement scolaire*. Paris : PUF.
- Ortali, R. (2000). *Auto et Allo-poïèse dans le système-classe : étude systémique comparative d'organisations de classes Freinet et de classes normales du système éducatif français*. Thèse de doctorat de l'Université de Bordeaux 2 mention sciences de l'Éducation sous la direction de P. Clanché.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico. Dans R. Ortega y R. Del Rey (coord.). *Construir la convivencia*, (pp. 9-26). Barcelona: Edebé
- Oury, F., Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.

- Oury, F., Pain J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspéro.
- Pages, M. (1965). *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Pages, M. (1984). *La vie affective des groupes*. Paris : Dunod.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Park R.E., 1915a, The City: Suggestion for the Investigation of Human Behavior in the City Environment, *American Journal of Sociology*, xx, 577-612.
- Park R.E., Burgess E.W., 1921, *Introduction to the Science of Sociology*, Chicago, University of Chicago Press
- Pascal, B. (1897). *Pensée*. Paris : Librairie Ch. Poussielgue.
- Pastré, P., Vergnaud G. & Mayen P. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-98.
- Perrone, R., Doumit-Naufal, Y. (2019). *Provoquer le changement*. Paris, ESF.
- Perrenoud, P. (1996). L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites. Dans *Actes de l'Université d'été* (pp. 17-34). Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche.
- Perrenoud, Ph. (1998a). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1998b). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education*, Vol. 5, n° 1, pp. 85-102.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris, PUF
- Picard, D. & Marc, E. (2023). *L'école de Palo Alto*. Presses Universitaires de France.
- Pidoux, M., Martin, B., Brülhart, E., et Court, L. (2023). L'utilisation des rituels et des routines par les enseignants novices. Un exemple de mobilisation des apports de la formation initiale. *Recherches en éducation* [En ligne], 50 | 2023, mis en ligne le 01 janvier 2023, consulté le 07 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ree/11532>
- Popper, K. (1991). *La connaissance objective*. Paris : Flammarion. Edition originale 1972.

- Poymiro, R. (2022). A la découverte des musiques Afro-américaines en milieu rural isolé : les gestes de régulation point de rencontre entre l’agir « enseignant » et « l’agir animant ». Dans Luc Greffier (dir.), *Animation socioculturelle professionnelle : acteurs et enjeux contemporains, pour quelles perspectives ?* p.287-302. Bordeaux : Carrière Sociale Edition.
- Poymiro, R., Vannereau, J. (2021). Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d’un climat propice aux apprentissages », *Recherches en éducation* [En ligne], 43 DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3216>
- Prairat, E. (1997). *La sanction : petites méditations à l’usage des éducateurs*. Paris : L’Harmattan.
- Prairat, E. (2012). L’autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, 71, p.13-28.
- Progin, I., Gather Thurler, R. et M. (2011) “Coopération des enseignants et nouvelles approches de l’organisation du travail dans les établissements scolaires”, *Recherches en éducation* [Online], 10 . DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.4763>
- Rayou, P., (2015). *Sociologie de l’éducation*. Paris : PUF.
- Redl, F. (1972). Emotion de groupe et leadership. Psychologie sociale. Dans *Textes fondamentaux anglais et américains*. Lévy A. (dir.) (p. 376-392). Paris : Dunod.
- Rey, B. (1999). *Les relations dans la classe*. Paris : ESF éditeur.
- Rey, O. (2014). Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation. *Dossier de veille de l’IFÉ*, n°89, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Ria, L. & Rayou, P. (2008). Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l’entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré. *Recherches & éducatives* [En ligne], 1 | 2e semestre 2008, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 28 février 2024. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.445>
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d’un observatoire de l’activité des enseignants débutants : enjeux et processus », *Activités* [En ligne], 8-2 | <https://doi.org/10.4000/activites.2618>
- Robbes, B. (2006a). Les trois conceptions actuelles de l’autorité. *Cahiers pédagogiques*. En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>.

Robbes, B. (2010a). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

Robbes, B. (2010b). Apprendre avec les pédagogies coopératives démarches et outils pour l'école, Sylvain Connac, 2009. Dans R. Casanova et C. Carra (dir.), *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°45. *Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ?*(pp. 183-189).

Robbes, B. (2017), *L'autorité éducative dans la classe*. Paris : Éditions Sociales Françaises éditeur

Rouve Llorca, M. H. (2013). *Etude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaire du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles*, thèse de doctorat de l'Université Blaise Pascal de Clermont Ferrand, UFR de Psychologie, Sciences Sociales et Sciences de l'éducation, sous la direction de Luc Ria.

Rogers, C.R. (1968) : *Le développement de la personne*, Dunod, Paris.

Saint-Arnaud, Y. (1989). *Les petits groupes : participation et communication*. Montréal : les presses universitaires de Montréal.

Saint Martin (de), C. (2012). Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 87, 119-126. <https://doi.org/10.3917/lett.087.0119>

Sackur, J. (2009). L'introspection en psychologie expérimentale. *Revue d'histoire des sciences*, 62, 349-372. <https://doi.org/10.3917/rhs.622.0349>

Sallaberry, J.C., (2004b). Pratique du groupe et pensée critique, in *La pensée critique en éducation-actes du colloque de l'AFIRSE*, St Jacques de Compostelle nov. 2004, Un. De Compostela, publications, p254-261.

Sallaberry, J.C., Claverie, B. (2018). *Introduction aux sciences humaines et sociétales*. Paris : L'harmattan.

Sartre, J.-P. (1943). *L'être & le néant*, Paris : Gallimard.

Shannon, C. E., Weaver, W., (2018). *La théorie mathématique de la communication*. Paris: Cassini, tr. Fr. (1949) *The Mathematical Theory of Communication*, The University of Illinois Press, Urbana, Illinois.

Schön, D. (1994). Le praticien réflexif. *À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.

Siemens, G. (2004). A Learning Theory for the Digital Age, Site elearnspace. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Siemens, G. (2006). Connectivisme : Les musées en tant qu'écologies d'apprentissage, *Réseau canadien d'information sur le patrimoine*. http://www.pro.rcip-chin.gc.ca/carrefourdu-savoir-knowledge-exchange/transcription_connectivisme-transcript_connectivism-fra.jsp

Stern, D.N., Call, J.D. : *L'accordage affectif : ses mécanismes et ses implications cliniques. Communication*. Deuxième Congrès Mondial de Psychiatrie du Nourrisson : Le bébé dans un monde en changement. Cannes (France), 29 mars-1er avril 1983.

Samurçay, R., & Rogalski, J. (1992). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes, *Éducation permanente*, 111, 227-242.

Sullivan, H.S. (1962), *La schizophrénie, un processus humain*, trad. D. Faugeras, Toulouse, érès, coll. « La Maison Jaune », 1998.

Tastet, R. (2018). Anomie. *Le Télémaque*, 53, p. 21-30. <https://doi.org/10.3917/tele.053.0021>

Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. Dans *Revue française de sociologie*, n° 8, p. 17, <http://doi.org/10.2307/3319085>.

Theureau, J. (1979). L'analyse des activités des infirmiers(ères) des unités de soins hospitalières, Collection de Physiologie du Travail et d'Ergonomie, n° 64. Paris : CNAM.

Theureau, J. et Jeffroy, F., (1994), *Ergonomie des situations informatisées : La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*, Toulouse, Octarès Éditions, 336 p.

Theureau, J. (2004). *Cours d'action : méthode élémentaire (nouvelle édition remaniée et postfacée de Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située)*. Toulouse : Octares.

Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octares.

Theureau, J. (2009). L'observatoire des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et de leurs articulations collectives et les traces de l'activité, Atelier « L'apport de la confrontation aux traces de sa propre activité », organisé dans le cadre de la Revue

d'Anthropologie des Connaissances par B. Cahour & C. Licoppe, 2 et 3 avril, Paris (téléchargeable à partir du site).

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4,2, 287-322.

Thomas W.I., (1912). Race Psychology : Standpoint and Questionnaire, with Particular Reference to the Immigrant and the Negro, *American Journal of Sociology*, 17, 6, 725-775.

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/nras.070.0051>

Tremblay, P. (2021). Le coenseignement en contexte inclusif : Le *plus* et le *différent*. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92, 23-36. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0023>

Turner, J.C., (1975). Social comparison and social identity : some prospects for intergroup behaviour. *In European Journal of Social Psychology*, 5 (1), 5-34, (a).

Unrug (d') M.-C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole : de l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Delarge.

Vannereau, J. (2003). *Contribution à une approche des conceptions et des pratiques de management. Le cas des cadres et des agents de maîtrise en formation*. Thèse de doctorat de l'Université François Rabelais de tour, UFR de Psychologie, Sciences humaines mention sciences de l'éducation, sous la direction de Jean Claude Sallaberry.

Vannereau, J. (2020a). *La dynamique de groupe en classe*. Master. France, hal-02536035

Vannereau, J. & Lemaître, D. (2020). Apprendre à penser les situations professionnelle, dans Denis Lemaître, Jean Vannereau et Souâd Zaouani-Denoux (dir.), *Problématiser les situations professionnelles*. Paris : L'harmattan.

Vannereau, J. (2022). La cohésion groupale. Dans Wittorski, R., Obertelli; R. (DIR), *Comment (mieux) faire société ?*, Nîmes : Champ social éditions, p.192-208.

Varela, F.J., (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.

Veltcheff, C. (2017). *Pour un climat scolaire positif*. Canopé Editions

- Verhagen, P. (2006). Connectivism: A new learning theory. *In Surf e-learning themasite*, n° 11.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vienne, P. (2009). *Violences à l'école : au bonheur des experts*. Paris : Syllepse.
- Vidal, M. et Garcia-Rivera, T. (2013). *Palo Alto à l'école*. Florac : SupAgro Florac.
- Vonfoerster, H. (1985). entrevue avec J.-P. Dupuy, P. Livet, P. Lévy et I. Stengers, *Généalogies de l'autoorganisation*, Cahiers du CREA n° 8, École Polytechnique, Paris.
- Von Glaserfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans Watzlawick, P. (ss. dir.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris : Seuil, pp.19-43.
- Watzlawick, P., (1972), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.
- Watzlawick, P., Weakland, J. et Fish, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil, 1981.
- Watzlawick, P., Weakland, H. (1977). *Sur l'interaction*. Paris : Seuil, 1981.
- Watzlawick, P., (1980), *Le langage du changement*, Paris : Seuil.
- Watzlawick, P., (1981). *L'invention de la réalité, contribution au constructivisme*, Paris, Le Seuil, 1988.
- Watzlawick (dir.), 1988, *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris : Seuil.
- Wiener, N., (2014). *Cybernétique et société. L'usage humain et êtres humains*. Paris : Seuil.
- Willett G. (1981). Henri Atlan. Entre le cristal et la fumée : Essai sur l'organisation du vivant, 1979. In: *Communication Information*, volume 4 n°1, p. 162-163.
- Winnicott, D.W. (1988). « Vivre créativement », dans *Conversations ordinaires*, Paris : Gallimard.
- Yelnik, C. (2012). Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique. *Revue Cliopsy*, 8, 7-27
- Yvon, F., & Clot, Y. (2004). *Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant*. Psy da Ed., Sao Paulo, 19, 2°sem. p. 11-38

Yvon, F. & Veyrunes, P. (2013). Genre et style. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp.141-144).Louvain-la-Neuve : De BoeckSupérieur.
<https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/dbu.devel.2013.02.0141>

ANNEXES

ANNEXE 1 : extrait de tableau de mise en catégories des entretiens (extrait)

Entretien VII Gêrôme

VII.	Texte	Thème principal
VII.1	Ah Nathanaël était là... eh bien oui on en avait discuté	Présence d'un élève en particulier
VII.2	Ça se met vite en position de travail pour la plupart d'entre eux. Ça ouvre... ça prend son classeur, il y a Enzo bien sûr qui est l'exception !	Entrée en classe, rituel. Un élève mis en exergue
VII.3	Oui ils sont en tous cas en position de travailler. On prend le manuel, on le met, même Mathilde, on prend le manuel, on ouvre le cahier	tout le monde se met au travail.
VII.5	euh là de ma part oui. Oui, mais en même temps je n'ai pas le souvenir de moi en train de brailler d'exiger de façon répétée non plus, je me dis, c'est peut-être la maturité des troisièmes, voilà. C'est ce qui me vient à l'esprit. Les règles ont été intégrées. Après se mettre au travail c'est autre chose, mais se mettre en situation de... voilà ça ça a été intégré.	Les règles de mise au travail sont intégrées
VII.6	Je me disais que la plupart d'entre eux, l'effet télé, image, écran, bon là je me suis replacé devant, mais cette salle est curieuse. Souvent on leur tourne de dos ou on est derrière eux.	Écrans, disposition de salle gênante.
VII.7	Souvent on leur tourne de dos ou on est derrière eux. Quand tu étais venu, c'était dans l'autre salle. c'est vrai que généralement, moi il m'arrive d'être dans leurs dos et je n'aime pas du tout ça...	Positionnement de l'enseignant
VII.8	Après, il peut y avoir, le jour du brevet, sur un exercice, comment s'appelle telle personne, reconnaître une image et alors il y a un nom. Je me dis c'est, ça peut être pas mal ça.	Épreuve du DNB
VII.9	Je viens ici, mais alors le contexte, ça a été un peu particulier : je crois que je n'ai pas mes lunettes là ici à ce moment-là. Moi j'ai l'impression d'avoir perdu de la vue cette année. Je les ai beaucoup enlevées ces lunettes, je porte des lunettes depuis peu. Je les ai beaucoup enlevées à cause de la buée. à cause du masque oui et en plus je rajoute, des fois quand tu te mes ici vraiment dans l'axe il y a le projecteur qui	Lunettes + Masque lunettes + vidéoprojecteur
VII.10	et bien j'aime voir cette lumière ou cette absence de lumière qu'il y a dans leurs yeux. C'est juste me dire, tiens euh est-ce qu'ils sont en train de... voilà, on le sent s'ils sont en train de bucher vraiment ou s'ils sont là sans être là.	Besoin du regard des élèves comme feed-back
VII...

ANNEXE 2 : exemple de classement thématique pour l'analyse (extrait)

Thématique du Climat de classe

repère	citation	remarque
V.44	Mais ils sont quand même... je crois qu'il y a un climat de classe où ils s'entendent plutôt bien enfin, je ne sais pas si on appelle ça un climat : une bonne entente de classe, ils savent que l'un ne va pas manger l'autre. Là ils partagent entre guillemets le professeur, ils sont plus patients, je ne sais pas si c'est patients ou attentistes, mais... Je pense que c'est pour ça.	Bonne entente de classe
V.45	Alors que dans des classes où les élèves s'entendent moins bien il y en a qui veulent prendre le dessus, ou des élèves veulent toujours dire « moi, moi, moi » en premier, peut-être plus égoïste.	Mauvaise entente de classe
VI.7	La dynamique dans cette classe est particulière sachant que j'ai arrêté de les forcer à faire des choses. Je les laisse s'installer parce que c'est ce qu'ils veulent. Sinon on est dans le combat depuis le début.	L'enseignante considère que c'est une classe qu'elle doit laisser faire à sa guise, qui ne supporte pas la contrainte, dynamique de classe
VI.20	Mais les élèves qui veulent travailler sont silencieux, ils ne disent rien. Ils ne s'engagent pas pour construire le climat de classe en fait. Ils se reposent sur le professeur pour gérer les élèves qui n'entrent pas dans l'esprit d'apprentissage.	Les élèves qui veulent travailler ne luttent pas
VI.21	de la classe et de moi parce qu'on travaille ensemble ; c'est... je les invite à apprendre donc s'il y a des élèves qui... Si le poids des élèves qui ne rentrent pas dans l'esprit d'apprentissage est trop lourd, c'est pesant pour tout le monde.	Le comportement des élèves inquiétants pèse sur la classe considérée comme une entité, l'enseignante est incluse
VIII.63	Et là, la 5 ^{ème} A redevient la 5 ^{ème} A, c'est-à-dire : ça discute tout le temps. Ça discute...	L'enseignant pense que la 5 ^{ème} A discute, que c'est son identité
X.110	Il y a eu de la participation, il y a eu des questions, des échanges, enfin, donc... Voilà, je trouve que ça s'est quand même fait dans une ambiance propice au travail quoi, bah le climat, quoi finalement, qu'ils ont pu travailler	Bon climat de travail
...

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1: Organisation de la thèse, logique de dialogue entre les différents éléments	27
Figure 2: Organisation de la première partie : approche du climat de classe par la complexité	31
Figure 3 Représentation de l'environnement de la classe en cercles concentriques.....	52
Figure 4 Représentation des systèmes dans le système éducatif.....	53
Figure 5 Représentation multifactorielle du climat scolaire, Académie de Strasbourg	59
Figure 6 Le système scolaire français	62
Figure 7 Représentation du "système-classe" à partir de la théorie des systèmes	65
Figure 8 Le climat de classe, zone de rencontres dynamiques.....	79
Figure 9 Représentation de la méthode d'analyse qualitative des données langagières.....	266
Figure 10 Répartition des thématiques sur l'ensemble des entretiens	292
Figure 11 Répartition thématique établissement A	293
Figure 12 Répartition thématique établissement B	293
Figure 13 Répartition thématique établissement C	294
Figure 14 Répartition thématique par enseignant	294
Figure 15 Représentation dynamique des trois dimensions du climat de classe.....	350
Figure 16 Disposition de classe en autobus	381
Figure 17 Disposition de classe en U	382
Figure 18 Disposition de classe en îlots	382
Figure 19 Disposition en U hybride	383
Figure 20 Disposition de classe hybride	383
Figure 21 Logique d'influence de l'animateur 1	385
Figure 22 Logique d'influence de l'animateur 2.....	386

TABLE DES PHOTOS

Photo 1 Disposition en autobus au collège A.....	381
Photo 2 Disposition en U au collège A	382
Photo 3 Disposition en îlots au collège A	383
Photo 4 Disposition en U hybride au collège C	383
Photo 5 Disposition de classe hybride au collège A	384

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Mise en dialogue des modèles et méthodes au regard des interactions.....	162
Tableau 2: présentation des 3 établissements.....	206
Tableau 3 : Présentation des profils des élèves dans les 3 établissements.....	206
Tableau 4 : Présentation des profils des enseignants dans les 3 établissements	206
Tableau 5 : Synthèse des enseignants par matières.....	212
Tableau 6 : Synthèse des enseignants par statuts administratifs	212
Tableau 7 Synthèse des enseignants par sexes.....	212
Tableau 8: Présentation des entretiens par année civile, par établissements et par groupes classe	221
Tableau 9 : Différentes méthodes de recherche du programme cours d'action.....	236
Tableau 10 : Construction des hypothèses en fonction des matériaux utilisés	261
Tableau 11 : Dimension I, l'enseignant en interactions.....	326
Tableau 12 : dimension II les élèves en interactions.....	342
Tableau 13 : dimension III les relations entre enseignants et élèves	349

INDEX DES NOMS PROPRES

- Abric, 98, 99, 100, 101
Allal, 172, 173
Alter, 237
Altet, 64, 65, 226, 263
Anzieu, 69, 99, 129, 130, 131, 133, 137,
140, 141, 143, 144
Arendt, 181
Arénilla, 294
Astolfi, 168, 169
Atlan, 40, 41, 42, 47, 274, 379, 409, 434
Aubourg, 236, 238
Avanzini, 200
Bachelard, 14, 15, 16, 17, 18, 41, 168, 220,
236, 263, 385, 393, 394
Bales, 98, 129, 133
Bandura, 22
Bany, M. & Johnson, L.
Bardin, 262, 263, 264, 265, 271, 272, 410
Barel, 93, 194
Bateson, 87, 88, 98, 102, 106, 108, 110,
112, 115, 117, 120
Becker, 85
Benhenda, 21
Bennacer., 71, 72
Beretti, 181, 184
Bertalanffy, 51, 53
Billon, 20, 411
Blanchard-Laville, 177
Blanchet, 253
Blaya, 22
Blin, 129
Boisvert, 133
Bontems, 15
Bouchet, A., Garnier, A. & Vors, O., 23
Bruner, 157, 158, 163, 172, 178
Bucheton, 4, 5, 22, 70, 148, 174, 175, 176,
177, 178, 179, 185, 198, 222, 234, 262,
285, 312, 322, 338
Bulea-Bronckart, 229
Calin., 371
Carré, P. et Mayen, P, 413
Casalfoire, 224,
Castoriadis, 194, 228, 229
Chaduc, M. T., Larralde, P., De
Mecquenem, I., 294
Cherkaoui, 89, 130
Claverie, 41, 42, 90, 91, 93, 102, 157
Clerc, 385
Clot, 18, 226, 228, 230, 231, 232, 235,
236, 241
Cohen, 56, 57
Connac, 4, 5, 22, 24, 185, 186, 187, 189,
199, 405, 413, 415
Coslin, 22
Cossette, 133
Coulon, 89
Damiaso, 39
De Peretti, 407
De Rosney, 51
De Visscher, 92, 129, 133, 139
Debarbieux, 23, 24, 57, 58, 59, 60
Dehaene, 169
Denoyel, 239
Descartes, 38, 39, 168, 414, 415
Desombre, 400
Detienne, 238
Dewey, 55, 85, 104, 162, 228, 415
Doise, 158,
Dorman, 72, 73, 74, 75
Duchesne, 256, 262
Dugas, 23
Duplâa E., et Talaat N.
Dupriez, 21, 233
Durkheim, 370
Dussault, 233
Duvillard, 111, 287, 326
Elkaïm, 4, 382, 385, 395
Fabre, 25, 264, 359
Fages, 87
Filiault, 72, 75
Fivaz-Depeursinge, 95, 99
Flandin, 240
Florin, 57, 60
Fotinos, 21, 56
Foucambert, 135
Fraise, 144
Freinet, 135, 162, 163, 166, 186, 187, 188
Freud, 137, 140, 141, 142, 238, 372, 373,
374
Gadbois, 71
Galand, 199
Germain, 160, 165
Giordano, 221, 223
Glasersfeld, 419

Goffman, 85, 88, 90, 93, 96, 97, 101
 Gottfredson, 57, 59
 Goupil, 154, 155, 156
 Guérin, 240
 Guité, 159
 Haley, 124
 Hérou, 224
 Hendrick, 257
 Héveline, 188, 189
 Hiltenbrand, 138
 Houdé, 22
 Houssaye, 154, 160, 161, 162, 165, 180, 395
 Huerre, 22
 Jackson, 76, 77, 78, 87, 89, 102, 104, 110, 116, 130
 Jeffrey, 224
 Jellab, 198
 Jobert, 229
 Joffray-Carré, 20
 Kaës, 69, 137, 140
 Kattar, 22, 69
 Kerzil, 157
 Kohout-Diaz, 2, 7, 22, 233, 393, 394, 400
 Kuhn, 29, 153
 Lacan, 238, 372
 Lacourse, 235
 Landry, 129, 131, 133
 Lantheaume, 224
 Lapassade, 381
 Lassus, 17
 Laveault, 150, 151, 172
 Lavédrine, 422
 Le Breton, 86, 96
 Le Moigne, 29, 33, 34, 37, 38, 41, 47, 49, 50, 52, 66, 71, 194
 Leclerc, 129, 130, 131, 132, 146
 Legendre, 149
 Legrand, 163
 Lelièvre, 65, 160, 181
 Lerbet, 49, 50, 89, 127, 194, 361
 Lermigeaux, 385, 386
 Levy, 97, 240
 Lewin, 4, 5, 71, 88, 92, 137, 139, 143, 189, 350
 Lhuillier, 229
 Lopez, 150, 172, 173, 409
 Lourau, 139
 Lubart, 236, 238
 Lusa, 373, 374
 Magioglou, 250
 Maingueneau, 177
 Maisonneuve, 93, 98, 137, 138, 139
 Marc, 76, 88, 90, 91, 93, 94, 99, 100, 107, 108, 116, 117, 119, 125, 128, 241, 425
 Marcel, 226, 238
 Marsollier, 129
 Martineau, 235
 Mead, 84, 85, 88, 416
 Meirieu, 19, 21, 24, 154, 163, 180, 181, 182, 184, 199, 251, 369, 405
 Mezzena, 230
 Mialaret, 198
 Michelat, 256
 Michelot, 71
 Moos, 72, 73, 74, 75
 Morandi, 89, 153, 154, 161, 163, 164, 166, 228, 395
 Moreno, 97, 189
 Morin, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 49, 50, 51, 53, 62, 83, 150, 153, 193, 194, 362, 365, 379, 398, 402
 Moscovici, 144,
 Mottier, 150, 172, 173, 409, 423, 427
 Mounier, 221
 Mucchielli, A., 427, 428
 Mucchielli, R., 427
 Mugny, 158,
 Ortali, 37, 50, 194
 Oury, 187, 188
 Pagès, 140.141.143.250.251.252.253.254
 Paillé, 203
 Park, 85
 Pascal, 28, 42, 288, 304, 308, 319, 323, 335, 353, 366
 Pastré, P., Vergnaud G. & Mayen P.
 Perrenoud, 18, 23, 70, 151, 172, 230, 420
 Perrone, 124
 Perry, 55
 Piaget, 29, 48, 49, 92, 139, 149, 151, 157, 158, 163, 168
 Picard, 76, 88, 90, 91, 93, 94, 99, 100, 107, 108, 116, 117, 119, 128
 Pidoux, 235
 Poisson, 133
 Popper, 33, 41, 221
 Poymiro, 222, 391, 393, 394
 Prairat, 19, 22, 180

Rayou, 25, 89,
 Redl, 4, 5, 140, 141, 142, 143, 200, 350,
 372
 Rey, B, 429
 Rey, O., 429
 Ria, 25, 226, 241, 243, 244, 245, 246, 430
 Robbes, 4, 5, 19, 22, 23, 138, 180, 181,
 182, 183, 184, 188, 189, 199, 251, 420,
 Rogers, 137, 250, 251, 252, 254, 255, 257
 Rouve Llorca, 430
 Sackur, 265
 Saint Martin, 22
 Saint-Arnaud, 131
 Sallaberry, 7, 17, 29, 36, 41, 42, 52, 90, 91,
 93, 102, 157
 Samurçay, R., & Rogalski, J., 431
 Sartre, 241, 242
 Schön, 201, 229, 400
 Sereni, 424
 Shannon, 39, 99, 100, 101, 102, 154
 Siemens, 159
 Stern, 431
 Sullivan, 86
 Tastet, 371, 380, 381
 Testanière, 370, 371, 380, 381, 382
 Theureau, 240, 241, 242, 243, 247, 248,
 250, 266
 Thomas, 29, 85, 153, 328
 Tremblay, 65, 233
 Turner, 131
 Unrug (d'), 433
 Vannereau, 2, 7, 78, 79, 119, 137, 143,
 144, 193, 194, 201, 222, 391, 392, 429
 Varela, 241
 Vasquez, 187
 Veltcheff, 55, 56, 57, 58, 59, 60
 Verhagen, 160
 Vermersch, 222, 230
 Vidal, M. et Garcia-Rivera, T., 433
 Vienne, 22
 Von Glaserfeld, 223, 246
 Vonfoerster, 40
 Watzlawick, 4, 5, 78, 89, 94, 102, 104,
 106, 107, 109, 116, 118, 122, 123, 124,
 130, 246, 348, 380, 395, 419, 420
 Wiener, 88
 Willett, 434
 Winnicott, 236, 238, 409
 Yelnik, 128, 129
 Yvon, 230, 232, 233, 234, 235

