



Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation.

Marie-Pierre Trinquier

► To cite this version:

Marie-Pierre Trinquier. Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation.. Éducation. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. <tel-00703522>

HAL Id: tel-00703522

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00703522>

Submitted on 2 Jun 2012

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.

TRINQUIER Marie-Pierre

UMR: EFTS
Sciences de l'Education
Université Toulouse II- Le Mirail

**Enseignement, représentations et pratiques.
Confronter le sociocognitif au pragmatique :
continuités et ruptures d'une relation.**

Note de Synthèse

Habilitation à Diriger des Recherches.

Année 2010

Préambule

J'étais institutrice titulaire depuis cinq ans¹ dans l'enseignement public lorsqu'il m'apparut difficile d'exercer ce métier pendant encore une trentaine d'années! Je décidai alors de poursuivre des études à l'Université. Je voulais acquérir des diplômes pour devenir psychologue scolaire. Je souhaitais aider les adultes dans leur rapport à l'enfant. Partant du principe que la difficulté scolaire de ce dernier pouvait générer des images négatives le concernant ou concernant sa famille, je comptais travailler avec les enseignants, les parents et l'enfant à la restauration de représentations positives.

J'acquis des diplômes, mais je ne devins pas psychologue scolaire, je fus recrutée en tant qu'enseignant-chercheur à l'université en 1993.

Toutefois comme nous allons le voir dans ce document, mon intérêt pour les représentations a pris une autre forme, mais ne s'est pas démenti.

La narration de mon parcours de chercheur sera nécessairement subjective. Je suis de longue date sensibilisée aux faits représentationnels. Je suis donc consciente que relater l'évolution d'un objet de recherche active le processus représentationnel *via* la description de cette évolution, des pratiques de recherches qui s'y rattachent, et la justification (et/ou la rationalisation) de ces éléments. Par ailleurs je pense que mes pratiques de chercheur ont été guidées par mes représentations, dans des contextes qui ont pu servir ces dernières ou au contraire les amener à se modifier. Ainsi en reprenant la notion de contextualisation empruntée à la composante Groupe des Pratiques Enseignantes (GPE), je considère mon parcours de chercheur à la fois contextualisé et contextualisant². Contextualisé : car les contraintes ou les conjonctures émanant du contexte, ainsi que ma perception de celles-ci, ont orienté mon trajet. Contextualisant : car la perception de telles contraintes et leur appropriation m'ont amenée à faire évoluer mon objet de recherche sans pour autant délaisser mes investissements premiers (liés à la notion de représentation).

Ce parcours débouche sur mon centre d'intérêt actuel : " l'enseignant pensant, percevant et agissant avec un matériau humain dans une situation fortement institutionnalisée ".

¹ Fin 1977 : date de titularisation.

² Sur la dialogique contextualisé/contextualisant voir M. Bru, 1994a.

Introduction.

Comment est organisé ce document?

Il comporte trois parties suivies d'une troisième conclusive resituant les notions abordées dans une démarche méthodologique.

La première partie constitue un historique de l'élaboration de mon objet de recherche. Elle montre une double ouverture de la posture de chercheur : passer d'une centration sur ses propres recherches à un accompagnement de celles des autres, faire évoluer son objet de recherche en s'altérant à celui des autres. J'indique comment cette élaboration résulte de la présence de certains éléments contextuels, et de la manière dont je les ai traités. Ainsi, le lecteur trouvera pour chaque étape de l'évolution deux paragraphes, l'un exposant les aspects contextuels, l'autre les aspects contextualisants nourris de réflexions épistémologiques et conceptuelles éclairant les choix effectués.

J'aurais aimé adjoindre à ces éléments scientifiques d'autres plus matériels relatifs à ma vie professionnelle et privée, puisque un parcours de chercheur côtoie également ce type d'éléments contextuels. En effet, j'ai souvent eu l'impression d'être tiraillée entre deux mondes difficilement compatibles : celui de la gestion des problèmes fonctionnels du quotidien, et celui de ma vie de chercheur nécessitant une grande concentration, une immersion totale dans la bulle de ma pensée et de ses développements. Cependant le but de ce document n'étant pas de s'introspecter, je ne ferai pas part de ces aspects.

Je conclus cette première partie en indiquant l'évolution du rapport à l'empirie qui a jalonné mon parcours, et l'étayage épistémologique contribuant à mes recherches actuelles, étayage s'alimentant en grande partie, mais non exclusivement, aux emprunts d'une discipline contributive aux Sciences de l'Education, la Psychologie Sociale.

La deuxième partie concerne l'état actuel de ma réflexion scientifique et les sources théoriques auxquelles elle s'alimente. Elle est donc plus classique dans sa forme. Elle approfondit la problématique croisant les apports des Sciences de l'Education et de la Psychologie Sociale, à propos de la relation entre les pratiques et les représentations. Elle s'intéresse au système pragmatique-représentationnel, c'est-à-dire à la relation entre les pratiques verbales et les représentations activées en situation de communication pédagogique, ainsi qu'à la confrontation de cette relation aux pratiques et représentations livrées en entretien. Elle présente le logiciel d'analyse de discours utilisé, et les aménagements techniques effectués, pour appréhender les pratiques verbales et leurs représentations sous-jacentes. Elle propose ensuite certains résultats.

La troisième, conclusive, résume ma contribution à l'édifice scientifique. Elle revient sur certains résultats « signifiants » obtenus tout au long de mon parcours, et sur les notions « émergentes » alimentant mon objet de recherche actuel. Elle replace notamment ces dernières dans une démarche méthodologique et un cadre opératoire.

Première partie.

Evolution de l'objet de recherche.

1. Etapes de cette évolution.

1.1 Parcours global : Entre continuité et ruptures, l'amorti des transitions.

Mon itinéraire, s'appuyant sur les notions signalées en gras, reste circonscrit au champ de l'enseignement. Je signale d'ores et déjà, et de façon non exhaustive, quelques références de travaux jalonnant ce parcours.

Il a débuté par l'étude des **conduites adaptatives** et des **représentations** de l'enseignant confronté à l'**innovation** informatique (Trinquier, 1987). Il a ensuite bifurqué, tout en prenant appui sur le champ **des conduites**, vers l'étude de la **représentation sociale** de l'enseignement (Trinquier, 1992). En effet, ma problématique croisait alors l'approche structurale de **la représentation sociale** avec les **conduites de projet** de l'adulte en situation transitoire (combinant les conduites adaptatives et personnalisantes). J'ai ainsi analysé la représentation sociale de l'enseignement à partir des réponses d'étudiants engagés (ou non engagés) dans un projet professionnel particulier, celui de devenir enseignant. C'est ensuite l'étude de cette **synergie entre la sphère représentationnelle et la sphère actancielle** qui a motivé mes recherches. Les notions de " conduites " et " d'étudiants ", laissèrent peu à peu la place à celles d' " actions " ou de " pratiques " et " d'enseignants " (nous verrons pourquoi dans le paragraphe -1.2- consacré au détail des étapes). Mon itinéraire s'est donc prolongé par l'étude du rapport entre les **représentations** et les **actions** des enseignants, rapport contribuant à la **contextualisation** professionnelle (Trinquier, 1995a). Par la suite, la notion de pratiques prenant corps au sein du GPE, d'abord timidement puis de façon affirmée (par la recherche de leur intelligibilité), j'ai exploré la relation entre les **pratiques d'études** et les **représentations** d'une part, ainsi que **les pratiques d'enseignement** et les **représentations** d'autre part (Trinquier, 1999a, 2000, 2001a, 2001b, Trinquier & Clanet, 2001, Trinquier & Terrisse, 2004). Ces recherches concernaient les pratiques et représentations déclarées. J'ai également analysé les **représentations croisées** des enseignants et des « élèves » à propos des **pratiques pédagogiques** (Trinquier, 1999b, Trinquier, 2005a). Depuis quelques années mon parcours se focalise sur l'étude de pratiques particulières : **les pratiques verbales** émises par les enseignants en situation pédagogique et les représentations qu'elles révèlent (Trinquier, 2007; Trinquier, 2009c). Les pratiques verbales *in situ* sont donc considérées comme des « **représentations en pratiques** » proches sans pour autant s'y substituer des « concepts en actes » (Trinquier, 2009a; Trinquier, 2009c; Trinquier, 2010b). Ceci constitue en quelque sorte un retour vers l'étude des représentations. Cependant, il ne s'agit pas d'étudier l'influence de la représentation sociale d'un objet particulier sur les pratiques, mais de rechercher quelles représentations s'expriment dans les pratiques. A partir d'une démarche inductive, je pense mettre au jour dans un avenir plus ou moins proche, certaines représentations récurrentes, potentiellement organisatrices des pratiques verbales, représentations que l'on peut peut-être qualifier de génériques. Mon objet actuel de recherche porte donc sur les pratiques constatées et leurs représentations sous-jacentes, confrontées aux pratiques et représentations livrées en entretien.

Je viens d'indiquer la dynamique d'un itinéraire. Cependant il ne faudrait pas considérer les

différents objets d'étude abordés puis délaissés, comme d'anciens objets jugés obsolètes, il faut plutôt les considérer en sommeil. S'ils ne sont pas sollicités par mes recherches actuelles, ils restent toujours potentiellement activables et mobilisables pour servir des intérêts de recherche émanant de demandes sociales, ce qui s'est déjà produit, plusieurs exemples en attestent. Il en fut ainsi du thème de l'innovation introduit en 1987 (à propos du mémoire de maîtrise) et réinvesti en 1998 lors d'une étude sur l'aménagement du temps scolaire dans le Haut Couserans en Ariège, ou encore du thème des conduites de projet développé dans la thèse (1992), réinvesti en 2002 et 2005 à propos d'une communication puis d'un article sur la formation continue des enseignants. Les dates de parution des références bibliographiques ci-dessous permettront de percevoir cette activité " décalée " du chercheur.

1.2 Le détail des étapes.

1.2.1 Diriger ses propres recherches.

1.2.1.1 Conduites adaptatives et innovation.

Mon entrée dans le monde de la recherche s'est effectuée lors de l'élaboration du mémoire de Maîtrise (on ne parlait pas à l'époque de Master) traitant du rapport des enseignants à l'innovation. Ce choix du thème fut particulièrement contextualisé. Premièrement par l'introduction à l'école du plan informatique pour tous, décrété en 1986, suscitant de nombreuses craintes : l'ordinateur n'allait-il pas tuer l'enseignant ? Deuxièmement par la proposition de cours universitaires émanant de préoccupations de recherche en Sciences de l'Education Toulouse : celui de M. Bataille sur l'innovation, et celui de J. Ferrasse sur les conduites adaptatives. Ce dernier étudiait les conditions du " transfert " à l'adulte des conduites adaptatives de l'enfant modélisées par Piaget (1975). La démarche contextualisante consista à relier les thèmes de ces deux cours afin d'alimenter une problématique de mémoire pour comprendre sur mon terrain professionnel le rapport des enseignants à cette innovation. Il s'agissait pour moi de rendre compte du traitement de l'innovation considérée comme une perturbation. En quoi les différentes phases allant de la non prise en compte de la perturbation jusqu'à son appropriation, pouvaient correspondre aux conduites adaptatives de J. Piaget, conduites Alpha (annulation de la perturbation), Béta (adaptation à la perturbation par nidification d'anciens comportements), Gamma (appropriation de la perturbation par restructuration des schèmes). Quels éléments étaient avancés et quels fonctionnements étaient mis en place par les enseignants selon leur degré d'appropriation ou de refus de cet outil ? Quels rapprochements pouvait-on constater entre le degré de polarisation des jugements et les types de fonctionnements adoptés ?

Cette problématique traitant du rapport de l'adulte à l'innovation a donc donné naissance à deux études non publiées : mon mémoire de maîtrise (Trinquier, 1987), et plusieurs années plus tard la première partie d'un rapport d'étude commandité par la Jeunesse et les Sports de l'Ariège portant sur l'évaluation par les acteurs concernés, de l'aménagement du temps scolaire dans un secteur de ce département (Trinquier, 1998 b).

Notions investies durant cette période 1:
conduites adaptatives, processus d'innovation.

1.2.1.2 Etude structurale de la représentation sociale de l'enseignement.

Le mémoire du Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) posa les premières bases d'un travail de Doctorat : définir l'objet de recherche (la représentation sociale de l'enseignement) et explorer les premiers éléments d'une approche multi-référentielle de cet objet complexe.

Ces bases furent ensuite développées dans la première partie de ma thèse. J'écrivis cette première partie en collaboration avec un autre étudiant Patrice Bouyssières, étudiant un peu particulier qui, comme moi était " apprenti-chercheur " au Centre d'observation scientifique des études des formations et des débouchés (Cosefd) et avait pour directeur de mémoire M. Bataille, mais de plus était mon mari, (ce qui pouvait présenter des avantages –connivences sur la complémentarité des thèmes traités-, mais aussi des inconvénients –discussions arides lorsque le travail de l'un critiqué par l'autre devait être repris).

Nous avons convenu de développer un état de la question commun à chacune de nos thèses car la proximité de nos objets de recherche aurait engendré deux états de la question qui, traités séparément auraient comporté de nombreuses redondances. Il comporta les chapitres suivants : ancrage psychosocial, construction du projet professionnel et du métier d'enseignement, notion de représentation sociale, apports socio-historiques à l'étude des représentations du métier d'enseignant, idéologie et représentations des métiers de l'enseignement, types d'enseignants dans les divers courants philosophiques et pédagogiques, représentations de l'enfant et éducation, fantasmagorie de la relation éducative.

Lors de l'élaboration de chacune de nos thèses, certains chapitres furent davantage exploités par l'un que par l'autre... Ainsi, P. Bouyssières, dont la thèse traitait des fonctions de la représentation, s'appuya sur la notion de Projection Représentationnelle Idéologique (PRI), qu'il avait construite lors du chapitre traitant de l'idéologie. Pour ma part, étudiant les aspects structuraux de la représentation sociale de l'enseignement dans leur rapport aux conduites de projet orientées ou non vers ce métier, j'inclus dans ma modélisation les apports issus de la fantasmagorie de la formation, et des représentations de l'enfant. Ce qui d'ailleurs, alimenta plus tard des publications, et des cours. Par exemple, la représentation de l'enfant engendra deux articles, l'un se rapportant à l'école maternelle (Trinquier 2001a)³, l'autre à l'école primaire (Bru & Trinquier, 1998)⁴. Elle fit (et fait encore) l'objet d'un cours (régulièrement réactualisé) dispensé dans le cadre du Diplôme d'Etudes Psycho-Pédagogiques (DEPP). Dans un même ordre d'idée, le thème de la fantasmagorie de la formation fut (et est toujours) proposé aux étudiants inscrits au Diplôme Universitaire des Formateurs et RESponsables de formation (DUFRES).

1.2.1.2.a Une thèse contextualisée.

³ Sur la thématique des représentations de la petite enfance et des pratiques associées, chez les enseignantes des salles d'asile et des écoles maternelles.

⁴ Sur les thématiques de « l'enfant rien » et de « l'enfant partenaire » en pédagogie .

En 1985-86, une demande institutionnelle souhaitant connaître le devenir des étudiants de l'Université permit aux Sciences de l'Education de créer l'équipe de recherche Cosfed évoquée plus haut. Sa mission consistait à étudier au sein d'un observatoire le parcours universitaire des étudiants et leur insertion une fois les études terminées. A l'issue de la maîtrise, les enseignants J. Ferrasse et M. Bataille respectivement Directeur et Co-responsable de cette équipe, me proposèrent de l'intégrer. Le contrat (moral) consistait à participer aux tâches que générait cette vaste étude : préparation des questionnaires, codages de ceux-ci, envois postaux, en contrepartie de quoi je bénéficiais des apports de l'équipe : ancrage théorique, formation sous forme de séminaires affinant cette théorie, possibilité d'exploiter les réponses d'une sous-population de la population mère, possibilité d'inclure dans le questionnaire général des questions propres à ma problématique. Cette proposition m'intéressa pour plusieurs raisons, elle offrait un accueil dans une équipe de recherche, et permettait un travail sur un panel important de sujets, un gain de temps (je n'avais pas à contacter personnellement la population que je souhaitais observer), un gain financier (les questionnaires et leur envoi n'étaient pas à ma charge).

Ces aspects conjoncturels orientèrent ma thèse. Ce ne furent pas les seuls. A cette époque on assistait à un phénomène social : les jeunes n'étaient plus (ou plus exactement étaient beaucoup moins) attirés par les métiers de l'enseignement, ce qui se traduisait dans certains départements par une pénurie de candidats au métier d'instituteur. Ceci inquiétait le gouvernement et entraînait une politique de revalorisation de la profession (salaire -augmenté-, diplôme -licence exigée-, formation -IUFM crée-, fonctionnement de l'école – cycles et projet d'école décrétés). Il me parut particulièrement d'actualité d'étudier ce phénomène, d'autant plus que personnellement dans le même temps j'aspirais à changer de profession, je portais donc sur elle un regard particulier !

1.2.1.2.b Une problématique contextualisante. Attitudes, schèmes structuraux, conduites de projet.

Du regard aux représentations il n'y a qu'un pas, que je franchis en cheminant sur la nouvelle voie qu'ouvrait M. Bataille (1989), celle des représentations sociales qu'il abordait sous l'angle de l'attitude. En effet, de nombreux chercheurs (par exemple : Moscovici, 1961; Jodelet, 1965; Thomas et Alaphilippe, 1983 ; De Montmollin, 1984 ; Doise, 1989) pensaient que l'attitude éprouvée envers un objet était étroitement liée à la représentation de cet objet. J. Ferrasse quant à lui poursuivait avec les étudiants dont il dirigeait les mémoires une réflexion sur les conduites de projet de l'adulte en situation transitoire. A nouveau, je croisai les apports de l'équipe de J. Ferrasse avec ceux de M. Bataille concernant notamment le rôle de l'attitude dans la représentation.

L'attitude est considérée comme un objet difficile à étudier (voir les articles de J.-L. Beauvois, V. Alexandre, B. Matalon, A. Chanouf, J. Py et A. Somat dans Deschamps et Beauvois, 1996). Elle est souvent apparentée d'ailleurs et d'après moi à tort à une simple opinion. On la pense donc versatile tout comme l'opinion⁵. On utilise souvent des échelles de Lickert pour la recueillir (comme on le ferait pour une opinion), on s'intéresse alors surtout à ses dimensions cognitive ou conative. Or M. Bataille n'utilisait pas cela. A la recherche d'éléments

⁵ Cependant tous les chercheurs en Psychologie Sociale ne partagent pas cet avis. Voir par exemple la position de C. Flament (2001) à laquelle j'adhère.

stabilisateurs de l'attitude à l'égard d'un objet, il exploitait un différenciateur sémantique inspiré de celui d'Osgood (Bataille, *ibid*). Ce dernier permet de " mesurer " à partir de douze échelles une autre facette de l'attitude: sa dimension affective. Il permet également de caractériser l'attitude à partir de certaines caractéristiques accordées à l'objet, ses degrés de puissance, d'activité ainsi que le jugement de valeur qu'il inspire. Le différenciateur sémantique d'Osgood utilise le principe des liaisons associatives verbales médiatisées par une impression sémantique (F. Jodelet (1965), c'est-à-dire un processus de signification par lequel un stimulus verbal (un mot par exemple -représentant un signifié) est associé à une réponse verbale (un autre mot connoté positivement ou négativement). La connotation attribuée à ce deuxième mot révèle la position affective (polarisée ou non polarisée) du sujet vis à vis de l'objet évoqué. Cette position est " mesurée " douze fois (puisque'il y a douze items, quatre se rapportant à la dimension Activité, quatre à la dimension Puissance, quatre à la dimension Evaluation, dimensions les plus fidèles selon Osgood). On peut ainsi établir le degré de stabilité de l'attitude par rapport à l'objet (attitude plus ou moins polarisée dans le déni ou l'engouement, c'est-à-dire dans son orientation). L'attitude sert « *d'élément évaluatif inclus dans la représentation sociale de l'objet* » (Deschamps et Beauvois, 1996). La dimension évaluative est une dimension essentielle de la représentation sociale (Moliner, 1996). Elle participe de l'ancrage *via* le processus « d'assignation de sens ».

L'étude structurale de la représentation sociale du métier d'enseignant chez les étudiants de notre université (Trinquier, 1992) montra que les différenciations attitudinales affectives se situaient surtout à la périphérie de cette représentation. Elles étaient l'émanation de sous-populations présentant des caractéristiques psycho-sociales différentes. Par exemple les étudiants " détracteurs " dressaient un " tableau noir " de ce métier (polarisations négatives) alors même qu'ils l'envisageaient (comme pis aller)! Les schèmes étranges de leur représentation rationalisaient ce fait. Idéalisant particulièrement l'enfant et adhérant à l'idée d'un fonctionnement professionnel moins centralisé ils se projetaient comme de futurs " transmetteurs éclairés " du savoir. Ces étudiants étaient plutôt issus de milieux favorisés. Les étudiants " réservés ", issus quant à eux de la classe moyenne, n'envisageaient pas d'enseigner. Ils offraient une image non polarisée du métier sur lequel par ailleurs ils possédaient très peu d'informations. Les " décontractés ", moins âgés que " les réservés " émanaient également de la classe moyenne. Contrairement aux détracteurs, ils peignaient un " tableau rose " du métier qu'ils envisageaient avec enthousiasme, n'étant pas sensibilisés aux potentielles difficultés de la profession. A l'encontre des autres types d'étudiants, ils minimisaient la crise du système scolaire considérant qu'il était en phase avec la société, voire même en avance par rapport à elle. Ils émettaient de nombreuses polarisations positives et activaient des schèmes favorables à l'enseignement. Ils aspiraient à transmettre une discipline. Les étudiants " motivés " issus quant à eux de milieux plus modestes, se montraient plus au fait des réalités du métier notamment des tensions sociales le concernant. Ils exerçaient leur regard critique en prenant en compte les aspects positifs et négatifs d'une profession qu'ils estimaient particulièrement (nombreuses polarisations positives), mais qu'ils envisageaient comme une simple possibilité parmi d'autres. Ils activaient ainsi de nombreux schèmes favorables à la profession et quelques-uns plus défavorables. Leur représentation du métier s'apparentait à un " tableau vert " car le métier était porteur d'espoir, une de ses missions essentielle et motivante étant de permettre à l'élève de s'approprier les outils essentiels à la communication.

Les éléments consensuels de la représentation sociale de l'enseignement (c'est-à-dire ceux constituant le noyau central) n'exprimaient pratiquement pas de polarisations affectives (excepté l'utilité et la complexité conférées au métier). Ils relevaient plutôt de considérations motivationnelles ou fonctionnelles attribuées au métier. Cependant celles-ci restaient très polysémiques. Ainsi " le contact avec les enfants ", motivation phare laissait libre l'interprétation du type de contact que l'on comptait développer, de même la visée " d'épanouissement de l'enfant " pouvait être traduite de bien des manières selon que l'on était adepte des pédagogies autostructurantes (puero-centrées), hétérostructurantes (magistro-centrées, l'élève doit s'adapter au format de la connaissance), ou interstructurantes (l'enseignant à l'écoute de l'élève médiatise l'acquisition du savoir) (Not, 1979)⁶. Je ne m'étendrai pas sur ces aspects consensuels car plus tard dans mon métier de chercheur ce sont les aspects périphériques, davantage aux prises avec l'environnement, qui m'ont intéressée. J'ai donc adopté la définition que W. Doise (1990) donnait aux représentations sociales:

« principes générateurs de prise de position liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports ».

Comme indiqué plus haut, j'ai confronté les représentations d'un métier et les conduites de projet le concernant. Ces dernières alliaient conduites adaptatives et conduites personnalisantes. L'équipe de J. Ferrasse, et plus particulièrement en son sein M. Fournet (1985) les modélisait à partir d'une combinatoire des Moyens (M), et des Buts (B), ceux-ci pouvant être définis (!) ou en composition (?). La combinatoire présentait quatre cas de figures: les moyens et les buts sont définis (M!B!), les moyens et les buts sont en composition (M?B?), les moyens sont définis mais les buts ne le sont pas (M!B?) les moyens sont en composition mais les buts sont définis (M?B!). Ces quatre cas renvoyaient à un traitement spécifique de la perturbation donc du conflit en résultant, les conduites étant plus ou moins ouvertes (*versus fermées*) à cette perturbation. La problématique piagétienne des conduites adaptatives s'articulait à celle lewinienne de l'interaction entre environnement et personnalité⁷. Ainsi les conduites M!B! traduisaient une fermeture à la perturbation (cette dernière ne perturbait pas le projet initial), les conduites M?B! ou M!B? traduisaient une ouverture qui affectait soit les moyens soit les buts initiaux, les conduites M?B? une ouverture remettant en cause les moyens et les buts initiaux entraînant une restructuration totale du projet.

Je considérais que la publicité gouvernementale envers les métiers de l'enseignement établie (à l'époque) en réaction à la pénurie des recrutements pouvait tenir lieu de perturbation, c'est-à-dire d'élément environnemental remarquable. Selon moi, les modes de traitement de cette perturbation (degré d'intégration de la possibilité d'enseigner) s'alimentaient à la représentation de l'objet initiateur de la perturbation (l'enseignement), cette représentation participant partiellement de la personnalisation du sujet. J'ai ainsi montré qu'à la diversification des conduites de projet correspondait une différenciation de représentations. L'ouverture (vers le projet d'enseigner) des conduites des détracteurs (initialement M!B!) s'accompagnait de schèmes étranges. Chez les décontractés et les motivés l'intégration d'un tel

⁶ Pour une synthèse des méthodes en pédagogie, voir M. Bru, 2006.

⁷ Ce qui n'était pas sans rappeler les travaux du Laboratoire de Psychologie Sociale « Personnalisation et changements sociaux » (Unité associée au CNRS, n°259 dirigée par Ph. Malrieu puis P. Tap) dont J. Ferrasse, M. Fournet et de nombreux membres du Cosefd étaient issus.

projet dans des conduites initiales potentiellement ouvertes à celui-ci (M? B! ou M!B?) s'accompagnait de schèmes activés. Activés positivement pour les décontractés, qui dès lors pouvaient envisager préférentiellement ce métier (M?B!), activés positivement et négativement pour les motivés pour lesquels il restait une possibilité non exclusive d'un autre choix (M!B?).

Cette problématique alliant représentations et conduites de projet modélisées selon la combinatoire « MB », ne fut pas développée dans mes recherches ultérieures. Je pense que mon recrutement quelques mois seulement après ma soutenance de thèse dans une nouvelle composante de recherche contribua à une réorientation partielle de mes premiers centres d'intérêt. Je développerai ce point dans le paragraphe suivant. Je ne me suis pas pour autant séparée définitivement de cette combinatoire « MB », car elle restait pour moi un puissant outil d'analyse des conduites de projet de l'adulte. Je l'utilisai d'ailleurs bien des années plus tard lors d'une communication (Trinquier, 2002) dans un congrès international de l'AFIRSE⁸ consacré au rôle de l'intersubjectivité dans la formation. Cette thématique me permit de poser les premières bases d'une réflexion (en termes de conduites de projet de formation) sur l'altération du formateur dans la formation continue des enseignants du premier degré. Réflexion que je développai dans un article ultérieur (Trinquier, 2005 b) où je montrai comment cette altération (grâce aux conduites semi-ouvertes de type M?B!) pouvait servir dans un premier temps le développement de la pensée d'enseignants (en formation) s'interrogeant sur la pertinence de nouveaux outils, sur l'évolution de leur professionnalité ou sur la transformation de leurs dispositions, et dans un deuxième temps l'institution formative en lui permettant d'alimenter une réflexion prospective concernant de futurs stages répondant au mieux aux attentes des formés.

Les années quatre-vingt dix, comme l'on s'en doute, furent propices à des publications et/ou communications en rapport avec la thèse. Ainsi je décrivis (en co-auteur) les caractéristiques sociales des étudiants de l'Université Toulouse le Mirail envisageant d'enseigner (Bataille, Trinquier & Bouyssières, 1988), puis dans un article écrit à nouveau en co-auteur (Bouyssières & Trinquier 1993), j'exposai au premier congrès de l'AECSE⁹, les résultats de ma thèse concernant les schèmes structuraux de la représentation sociale de l'enseignement, tandis que P. Bouyssières, à propos du même objet de représentation, présentait les résultats de la sienne relatifs aux fonctions de cette représentation.

Au colloque « Images publiques des enseignants » organisé par l'INRP¹⁰ en 1995, je montrai (Trinquier, 1995b) comment leurs constructions s'alimentaient à la perception de certains éléments de contexte et aux types de conduites professionnelles envisagées.

Enfin, lors du 2^o Colloque International de Recherche(s) et formation des enseignants organisé par l'IUFM de Grenoble : je m'appuyai à nouveau sur certains résultats de ma thèse pour discuter de la nécessaire prise en compte dans la formation initiale des enseignants, de leurs représentations du métier (Trinquier, 1998 a). En effet, quoique non didacticienne, j'étais sensibilisée aux travaux des didacticiens des disciplines scientifiques (Giordan et de Vecchi 1987; Astolfi, 1993 etc) montrant chez les élèves le rôle (souvent d'obstacle épistémique) que jouaient, dans l'apprentissage d'une notion, leurs représentations initiales de celle-ci. Cette

⁸ Association Francophone Internationale de la Recherche en Sciences de l'Éducation.

⁹ Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Éducation

¹⁰ Institut National de Recherche Pédagogique

problématique me semblait compatible avec les apprentissages professionnels des nouveaux enseignants entrant en formation. Les représentations contrastées qu'ils développaient sur leur métier (une idéalisation, ou une vision routinière, ou encore un jugement plus nuancé prenant en compte les difficultés à enseigner si certains élèves refusaient d'apprendre) pouvaient amener des appropriations différenciées des contenus de formation en relation avec le sens qu'ils accordaient à leur métier.

Dès lors se posait la question des contenus à présenter en formation et du rôle qu'ils devaient jouer. Ceux-ci pouvaient-ils se cantonner à des apports méthodologiques disciplinaires plus ou moins innovants, ou devaient-ils également amener le formé à réfléchir plus largement sur la gestion d'une classe et sur les processus relationnels sociaux parasitant (mais parfois aussi facilitant) l'enseignement-apprentissage? Je transposai donc la problématique didactique à la problématique formative en interrogeant le poids dans la formation des enseignants des contenus non disciplinaires. Je développai notamment une réflexion sur l'articulation entre les formations initiale et continue notamment pour des étudiants m'apparaissant particulièrement fragiles : ceux s'apparentant au profil de type « « décontracté » ».

Les réflexions que suscitèrent mes résultats de thèse ne s'arrêtèrent pas aux publications évoquées dans ce paragraphe, elles alimentèrent également d'autres pensées développées à partir de nouveaux éléments de contexte, comme par exemple mon recrutement.

Notions investies durant cette période 2 :

projet professionnel, représentation sociale, conduites de projet, attitudes, schèmes structuraux.

1.2.2 Diriger ses propres recherches... et celles des autres... mais aussi participer à celles des autres...

J'intégrai en Juin 1993 une des composantes du CREFI, l'équipe de recherche EURECASD (Equipe Universitaire de REcherche sur les Conduites des Acteurs en Situation Didactique) dirigée par M. Bru. Ce dernier venait de publier en 1991 un ouvrage traitant de la variabilité des conduites didactiques. Cette orientation rejoignait mon intérêt pour les fluctuations des conduites à l'égard de l'enseignement, notamment les variations représentationnelles y participant. Cependant ce rapprochement restait partiel car je n'étudiais pas les aspects didactiques des comportements en situation.

Ce dernier point ne constitua qu'un problème ponctuel car en fait, tout au long des années que je vais évoquer, l'équipe a modelé peu à peu son objet de recherche, passant de l'étude de la variabilité des conduites à celle de la « contextualisation » (voire de la « contextualisation »), puis à celle de « l'action enseignante », puis ensuite à celle des « pratiques », enfin à celle des « organisateurs des pratiques ».

Que devenait l'étude des représentations dans cette évolution? J'essayais de conserver cet objet de recherche initial tout en l'adaptant aux orientations de mon équipe d'intégration, c'est-à-dire en le reliant un peu plus étroitement aux données actanciennes.

Les paragraphes suivants présenteront les quatre étapes de cette adaptation, correspondant à l'évolution de mon objet de recherche. Les dates mentionnées entre parenthèses donnent plutôt un ordre d'idée des époques concernées, que des références temporelles précises.

1.2.2.1 Appropriation de notions émanant d'un nouveau champ d'étude, l'enseignant dans sa classe. (1993-97).

1.2.2.1.a Parcours contextualisé.

En intégrant la composante Eurecasd je m'attendais à travailler sur la variabilité des conduites, or, je m'aperçus que la notion alimentant le plus les réflexions lors des séminaires de recherche était plutôt celle de contextualisation, notion nouvelle pour moi. L'équipe intégrait la notion de variabilité des conduites dans celle de contextualisation. La contextualisation était vue comme un méga-processus combinant plusieurs processus (nous adoptions en effet le paradigme de la complexité pour caractériser les situations pédagogiques). Je compris par ailleurs que l'étude de la variabilité ne se réduisait pas à celle de la variété des conduites. Etudier la variabilité revenait à étudier un processus et non pas des « produits » interindividuels, et ce à partir de l'étude longitudinale de la combinaison (à un temps t , $t+1$, etc) des activations de telle ou telle modalité des variables d'action pédagogique (structuration du contenu, structuration de l'espace, variables processuelles etc...) définies par M. Bru (1991).

1.2.2.1.b Démarche contextualisante. Représentations et contextualisations.

Confrontée à ces deux nouvelles notions, variabilité et contextualisation, je recherchais alors ce qui pouvait faire lien avec mon objet d'étude initial, les représentations. J'eus le souci de tenter d'opérationnaliser ce lien. La « *variabilité* » me parut trop centrée sur une approche micro-systémique de type intra-individuel, pour que je puisse l'intégrer d'emblée dans mes centres d'intérêt. Mon approche étant plutôt méso-systémique (recherche des variations inter-individuelles) je me tournai donc vers la contextualisation. Je recherchais en quoi les représentations dans leur rapport à l'action pouvaient servir ce processus. Quelle place occupait la représentation dans la contextualisation? En fait j'étudiai le rapport que le sujet entretenait à son action *via* plusieurs significations: celles qu'il lui accordait, mais aussi celles qu'il accordait à son environnement. En effet la contextualisation telle qu'elle était définie dans l'équipe était éminemment (quoique non exclusivement) en prise avec les significations. C'était :

« un ensemble de processus par lesquels le sujet placé dans un environnement, construit son milieu à travers l'action ». Or construire son milieu revenait entre autres à « donner sens à certains éléments du contexte » (Bru, 1994a).

En m'inspirant dans un premier temps des résultats de ma thèse, j'avancai que la représentation était un opérateur de la contextualisation (Trinquier, 1995a). Cet article s'inscrivit dans une polémique au sein de la composante Eurecasd sur le rôle des

représentations. En effet à cette époque, certains membres de cette composante soutenaient que les comportements en situation (de classe notamment) émergeaient en dehors des influences représentationnelles (les actes s'engendrant mutuellement : un premier acte en impliquant un deuxième lui-même en générant un troisième etc). Si cette approche me paraissait tout à fait intéressante (je la rapportais à la théorie de l'engagement comportemental de J.-L. Beauvois et R.-V. Joulé, c'est-à-dire au rôle engageant d'un premier acte inducteur dans certaines circonstances), elle ne pouvait à mon sens exclure l'influence des représentations sur les conduites. Le sentiment de liberté par exemple était bien une des conditions de l'acte inducteur. Or ce sentiment de liberté relève de l'esprit, donc de la sphère représentationnelle. D'autres études prouvaient par ailleurs le rôle des représentations dans les conduites (voir les points: 3.1; 4.4; 5.1.4).

La contextualisation m'apparaissait comme un traitement à la fois cognitif et en actes du contexte par l'individu. Ainsi les deux processus d'ancrage et d'objectivation, participant conjointement d'une représentation sociale, offraient des distorsions au contact de l'action. Je montrai la relation entre les actes de création ou au contraire de résistance et le processus cognitif d'ancrage, et celle entre les actes de reproduction ou d'imitation et le processus cognitif d'objectivation.

Suite à cette réflexion, j'en menais une autre : comment prouver l'influence d'une représentation sociale particulière sur les conduites de l'enseignant en classe? J'étais en proie au doute, car les débats au sein de la composante mettaient en avant la complexité de telles conduites et de leurs déterminants, ce à quoi j'adhérais. Dès lors étudier l'impact de telle ou telle représentation sociale (par exemple celle de l'enfant, ou celle du bon enseignant, etc) me parut peu pertinent. C'était une chose de cerner l'impact de ces représentations dans les théories pédagogiques (Bru & Trinquier, 1998), c'en était une autre de mesurer leur efficacité en classe. En effet les études analysées par M. Gilly (1980) (que j'enseignais en cours) montraient le poids prépondérant des aspects institutionnels sur les représentations des enseignants. Par ailleurs, la notion de « *représentation professionnelle* » (Bataille et al., 1997) transposant celle de représentation sociale au champ professionnel n'existait pas encore.

Je décidai donc de m'éloigner de la notion de représentation sociale dans sa relation aux conduites. Je préférerais m'intéresser à celle de « *représentation de la situation* » que j'empruntai à J.-C. Abric (1994). Celle-ci s'alimente aux représentations de soi, des autres, du contexte, de la tâche. Ces quatre représentations déterminent la signification de la situation et induisent les comportements, les démarches cognitives et les types de relations interindividuelles (Abric, *ibid*). J'intégrai ces éléments théoriques dans mes nouvelles réflexions prospectives (Trinquier, 1996) concernant non plus les étudiants mais les enseignants dans leurs rapports aux conduites. Recherchant toujours à caractériser la contextualisation, j'appelai « *contextualisation douce* » et « *contextualisation en tension* » les relations entre certains types d'actions (conformisme, changement), et certaines caractéristiques des systèmes représentationnels (notamment le fait de prendre en compte ou d'ignorer, pour les quatre représentations ci-dessus citées, des éléments contextuels contradictoires).

Cette époque sembla peu propice au guidage des recherches étudiantes car je possède peu de traces de mémoires de maîtrise soutenues ces années là. Je note celui de S. Dubant (1997)

consacré à la variation des images sociales du métier chez les futurs professeurs d'école en fonction de leur appartenance sexuée.

J'ai par contre participé à l'élaboration du dispositif d'observation d'une recherche que M. Bru, M. Altet, P. Bressoux, et C. Leconte-Lambert (1994) menaient pour la DEP. Il s'agissait, d'encadrer des étudiants observateurs de classes de CE2, mais également de mettre en place l'outil permettant cette observation. M. Bru avait associé les membres de son équipe à cette recherche. Nous devions opérationnaliser les différentes variables rendant compte de l'action exhaustive de l'enseignant (chacun d'entre nous étudiait une variable). Cette opérationnalisation avait pour but de construire un outil d'observation de l'Organisation et de la Gestion Pédagogique (l'outil OGP). Parmi les différentes variables listées (temps scolaire, lieux utilisés par les élèves, matériels et supports, formes et caractéristiques de l'évaluation, implication des élèves dans la tâche, etc) je choisis de travailler sur les « incitations au travail et à l'activité ». Je pense que ce choix traduisait déjà un intérêt pour l'étude des variables processuelles plutôt qu'organisationnelles, et peut-être un intérêt (encore embryonnaire à l'époque) pour l'étude des pratiques verbales (types de données analysées actuellement).

Notions investies durant cette période 3 :

contextualisation, action, représentation de la situation: représentations de soi, de la tâche, du contexte, d'autrui.

1.2.2.2. Etude du système représentationnel dans son rapport aux pratiques. (1997-2001).

1.2.2.2.a Parcours contextualisé.

Cette époque fut marquée par deux événements majeurs, ma lecture du livre de P. Moliner (1996) « *Images et représentations sociales* », et l'acceptation de la responsabilité de coordonner une recherche commanditée par le Ministère *via* le Comité National de Coordination de la Recherche en Education (CNCRE).

Pourquoi j'accorde de l'importance à l'ouvrage de P. Moliner?

A cette époque une inflation d'utilisation de la notion de représentation sociale lui valait de sérieuses critiques. Qu'entendait-on par représentation sociale? Toute représentation était-elle sociale? Certains affirmaient que oui, car toute représentation prend source dans un contexte social. L'individu étant un être immergé dans un contexte social, il ne pouvait que développer des représentations sociales. D'autres défendaient l'idée que les représentations étaient individuelles, chaque individu (selon son vécu) pensant le social à sa manière. Les représentations sociales s'appréhendaient à partir des invariants issus de la confrontation des représentations individuelles¹¹. Les représentations individuelles pouvaient donc pour parties être composées de représentations sociales. Par extension, ceci laissait penser que parmi les représentations individuelles certaines étaient des représentations sociales alors que d'autres

¹¹ Par exemple M. Gilly (1980) ou P. Mannoni (1998)

ne l'étaient pas. Par ailleurs, parmi les représentations que J.-C. Abric (1994) mettait en avant pour illustrer le rôle des représentations sociales sur les conduites et les comportements, celles de soi, autrui, contexte, tâche, pouvaient-elles être considérées comme des représentations sociales ?

Les apports théoriques de P. Moliner (ibid) me permirent de trancher ce dilemme. Ce chercheur montre que tout objet n'est pas objet de représentation sociale. Il clarifie sous quelles conditions un objet l'est. Il indique donc que l'on ne peut absolument pas considérer comme une représentation sociale, une représentation s'élaborant à partir de n'importe quel objet, sous prétexte que celui-ci appartient à l'univers social. P. Moliner pose cinq conditions pour qu'une représentation puisse être qualifiée de « représentation sociale ». 1) L'objet de représentation doit être polymorphe (apparaître sous différentes formes dans la société). 2) Il doit avoir valeur d'enjeu social (soit de type structurel si il est un élément d'affirmation de l'identité groupale, soit de type conjoncturel si il permet ponctuellement la cohésion groupale). 3) Le groupe engendrant la représentation sociale doit être formé d'individus qui échangent régulièrement entre eux à propos de l'objet. 4) L'utilité conférée à l'objet doit s'inscrire dans une dynamique sociale (c'est-à-dire dans des interactions inter-groupes). Enfin, 5) l'absence d'orthodoxie est une condition nécessaire à l'élaboration d'une représentation sociale (un système orthodoxe c'est-à-dire prescriptif, contrôlant et régulant l'activité individuelle ne peut élaborer de telles représentations). Parmi ces cinq conditions, la caractéristique « d'enjeu social » de l'objet considéré ainsi que son élaboration groupale, sont essentielles pour définir ce dernier comme objet de représentation sociale.

On comprend donc que certaines représentations individuelles soient des représentations sociales car elles possèdent les caractéristiques ci-dessus. C'est par exemple le cas lorsque les individus ont intégré les représentations sociales véhiculées par leurs groupes d'appartenance. Cependant les représentations individuelles ne sont pas uniquement composées de représentations sociales. Il existe également des représentations individuelles qui ne sont pas sociales, c'est-à-dire qui portent par exemple sur des objets n'ayant pas une valeur d'enjeu social (identitaire), et à propos desquels il n'y a pas eu non plus d'échanges réguliers intragroupe, etc. Dès lors, comment nommer de telles représentations? Dire qu'elles sont individuelles reste flou, car on ne caractérise pas la nature du lien à l'objet représenté. Je propose d'introduire un troisième terme, celui de représentations « singulières ». En effet, le terme « individuelles » renvoie au lieu d'appartenance (l'individu), alors que celui de « singulières » renverrait certes au lieu d'appartenance singulier (l'individu), mais surtout aux objets de représentation eux-mêmes, objets singuliers qui ne possèderaient pas les caractéristiques définies par P. Moliner à propos d'objets de représentation sociale.

J'appelle donc « singulières » des représentations qui n'ont pas été élaborées par des groupes, qui concernent des objets non porteurs d'enjeu social, et propres à un individu donné, par exemple la représentation qu'un enseignant pourra avoir de tel ou tel enfant de sa classe, de sa capacité à progresser, à se concentrer etc. En introduisant ce terme de « singulière » on clarifie ainsi le caractère composite des représentations individuelles. Celles-ci se composent donc de représentations « singulières », mais aussi de représentations « sociales », auxquelles il faut également ajouter les représentations, « collectives » et « professionnelles ».

Par ailleurs, à cette époque d'autres questions se posaient. Quel lien les représentations

tissaient-elles avec les représentations mentales? Devait-on parler de représentations ou de conceptions? Dans le champ de l'école, les didacticiens des disciplines scientifiques avançaient le terme de « *conception* ». Ils le différenciaient ainsi de celui de « *représentation* ». En effet, ils trouvaient cette notion trop polysémique. P. Clément (1994) montrait comment en Psychologie cognitive, elle pouvait rendre compte de connaissances ou de processus, ou encore concerner soit la mémoire à court terme soit celle à long terme. De plus, la représentation relevant de l'image mentale, s'apparentait pour certains cogniticiens à un simple reflet fidèle de la réalité au lieu de rendre compte d'une construction mentale. Les didacticiens récusait cette vision. Le terme de conception qu'ils utilisaient, renvoyait plutôt à une construction de l'esprit en prise avec les ancrages socio-culturels. Une articulation devenait donc possible entre les conceptions et les représentations sociales (Clément, 1994), ces dernières étant justement une reconstruction de la réalité.

1.2.2.2.b Démarche contextualisante. Représentations de soi, d'autrui, du contexte, de la tâche, pratiques d'étude et d'enseignement.

Ces apports relatifs à la représentation sociale m'ont permis d'affiner ma réflexion sur la notion de représentation (mentale), et de distinguer les caractéristiques particulières des représentations singulières, individuelles, collectives, sociales. Ces distinctions établies, j'ai continué à utiliser le terme de représentation (plutôt que celui de conception). En effet, je n'étais pas perturbée par l'idée que la représentation pouvait s'apparenter à une image mentale simple reflet de la réalité, car les cadres théoriques que j'utilisais se démarquaient de cette vision. En effet, si l'aspect imageant de la représentation existe bien, celui-ci ne consiste pas en un prolongement perceptif de type reproduction de l'objet. C'est une « *figuration schématisée symbolique* » de ce dernier (Piaget et Inhelder (1966), ou une « *schématisation structurante* » (Jodelet, 1984), donc une construction signifiante. De plus cette figuration, permettant de désigner et non d'interpréter (Piaget et Inhelder, *ibid*), reste un instrument au service de la représentation dont les fonctions consistent bien sûr à décrire mais surtout à conceptualiser (Piaget, 1947), interpréter, inférer, prescrire, évaluer, etc (Moliner, 1996).

Quelques temps plus tard d'ailleurs, l'écrit de J.-C. Sallaberry (2002) me conforta dans mes réflexions. D'abord selon lui, J. Piaget n'assimilait pas les représentations à la seule image mentale « *représentation au sens étroit* », puisqu'il évoquait également une représentation « *au sens large* » se confondant avec la pensée : la « *représentation conceptuelle* ». Ensuite, J.-C. Sallaberry distinguait trois types de représentations, la « *représentation image* », la « *représentation justification* », mais aussi en référence au travaux de Bruner la « *représentation énaactive* » (en cours d'action). Il évoquait ces trois représentations à propos de l'apprentissage, mais selon moi, on pouvait également les transposer à l'action didactique.

Avec du recul je m'aperçois qu'à l'heure actuelle cette polémique entre représentation et conception semble estompée. A propos d'une note de synthèse consacrée à la didactique professionnelle Pastré et al (2006) écrivent :

« Il y a des représentations pour l'action qui ont leurs caractères spécifiques, qui les différencient de simples représentations « cognitives » élaborées indépendamment de toute action. La didactique professionnelle établit une opposition entre image

cognitive et image opérative pour montrer notamment qu'il y a deux formes de conceptualisation, l'une qui énonce des propriétés et des relations sur des objets, l'autre qui sélectionne certains traits d'un objet pour en faire des concepts qui orientent et organisent l'activité ».

On voit ici que « représentation » est utilisée pour évoquer l'« image » et la « conceptualisation ». On retrouve également les deux fonctions « décrire » et « agir ».

Le « plus » apporté à mon sens par les théories psychosociales à propos de la notion de représentation concerne l'aspect évaluatif de cette dernière¹². En effet, les jugements de valeur sur l'objet, les connotations attribuées à celui-ci *via* la variable intermédiaire d'attitude jouent un rôle important dans l'orientation des conduites. Or, ils sont plutôt pris en compte dans la notion de représentation que dans celle de conception¹³.

Représentations/pratiques: recueil par questionnaires.

Pour mettre à l'épreuve cette réflexion sur la notion de représentation, j'acceptai en 1997 de coordonner sur le site toulousain au nom du CREFI une recherche pour le Ministère (Trinquier, Alava & Clanet 1999) portant sur l'hétérogénéité à l'université. Cette recherche s'effectua conjointement à celles de deux autres équipes : le CREN de Nantes, l'IREDU de Dijon. Le CREFI décida également d'associer à ce travail le LEMME¹⁴, équipe toulousaine en Sciences de l'Education spécialisée en didactique. Je reprendrai plus loin les objectifs de coopération entre toutes ces équipes. Cette recherche me permit d'investir le champ de l'enseignement-apprentissage en interrogeant et en observant des enseignants et des étudiants de plusieurs filières et sites universitaires (AES -Université des Sciences sociales-, Psychologie -Université de Sciences Humaines-, SVT -Université des Sciences de la Vie et de la Matière-), de trois villes différentes (Nantes, Toulouse : Dijon). Cette importante recherche (1818 étudiants et un peu plus d'une centaine d'enseignants interrogés) fut pour moi l'occasion de mettre à l'épreuve la relation entre les représentations des situations d'enseignement et/ou d'apprentissage et les pratiques d'enseignement et/ou d'études. La réussite ou l'échec des étudiants (à partir de leur résultats aux examens) furent également pris en compte. Plus largement cette recherche permit de confronter mes apports sur les représentations à ceux de mes collègues concernant d'autres dimensions: les profils d'autoformation pour S. Alava, les typologies de pratiques pour J. Clanet, le positionnement didactique pour A. Terrisse. Mon analyse des représentations prit appui sur la variable d'attitude (vis à vis de la filière fréquentée), variable évaluative, de jugement comme je l'ai indiqué plus haut¹⁵ (voir point 1.2.1.2.b). J'utilisai une démarche s'apparentant à celle suivie dans ma thèse : discrimination des attitudes (grâce à l'usage d'un différenciateur sémantique), caractérisation des populations se rapprochant de ces attitudes en profils sociocognitifs (ancrages sociologiques, représentations). M'appuyant sur les apports de J.-C. Abric (1970, 1971) et de J.-P. Codol (1969), j'opérationnalisai en effet les représentations des situations d'enseignement-apprentissage en items relevant des représentations de soi (en tant

¹² Voir entre autres P. Moliner, 1996. Cet auteur donne de nombreux exemples de cette fonction, qui selon lui ne se cantonne pas aux aspects périphériques de la représentation mais concerne également sa centralité.

¹³ Le terme « conception » relève plutôt d'une création mentale que d'un jugement porté sur une réalité reconstruite.

¹⁴ Actuellement rebaptisé Didist.

¹⁵ Rappel. L'attitude oriente les opinions, les évaluations. C'est une dimension clef de la représentation d'un objet : elle peut être plus ou moins favorable ou défavorable à cet objet, et indiquer des prises de position plus ou moins catégoriques.

qu'enseignant ou étudiant), de la tâche (d'enseignement ou d'apprentissage), du contexte (d'enseignement ou d'étude), d'autrui (représentations réciproques enseignantes-étudiantes). Je confrontai ensuite ces attitudes et représentations aux pratiques déclarées.

Le recueil des données permet d'étudier l'hétérogénéité étudiante en première année de DEUG, sous l'angle général du rapport aux études¹⁶, en confrontant les dimensions pragmatique et représentationnelle aux résultats que les étudiants obtenaient aux examens. J'ai ainsi montré comment la liaison de certaines pratiques d'études avec certaines représentations -à partir des attitudes qui les fédéraient- constituait un organisateur de la réussite ou de l'échec étudiant. J'ai également montré que ce lien n'était cependant pas systématique, et que la réussite de certains étudiants restait difficile à expliquer.

Deux publications ont divulgué ces résultats. L'une de type macro-explicatif (Trinquier & Clanet, 2001) présentait des typologies de représentations et de pratiques et recherchait dans les modalités de leur croisement une explication à la réussite ou l'échec des étudiants. Elle montrait un lien significatif entre les étudiants " *enthousiastes* " et les " *coopérants bûcheurs* ", d'une part, et les " *détracteurs* " et les " *démobilisés* ", d'autre part. Elle constatait cependant que les sous-populations définies à partir d'une dimension donnée (celle de représentation) possédaient le plus souvent plusieurs caractéristiques de la deuxième dimension (celle des pratiques). L'autre de type micro-explicatif (Trinquier, 2000) affinait cette approche. Elle recherchait quelles pratiques précises étaient développées par telle ou telle population d'étudiants se rapprochant de tel ou tel profil attitudinal et représentationnel (représentation de soi, du contexte, etc). Deux profils présentèrent des rapports aux études clairement identifiables montrant ainsi l'efficacité du lien représentations/pratiques : les profils " enthousiaste " et " détracteur ".

Les étudiants proches du profil " enthousiaste ", polarisé dans l'attitude favorable, qualifiaient le DEUG d'enrichissant, d'utile... Ils semblaient satisfaits de leur contexte de formation, des relations avec les enseignants, et des méthodes pédagogiques utilisées. Ils possédaient une bonne image d'eux-mêmes et de leur facultés d'apprentissage. Ils développaient des pratiques « engagées » : (maximum d'informations notées en cours, recherches dans d'autres documents d'informations complémentaires aux cours, travail universitaire important le week-end...). Leur réussite était statistiquement significative, et pour certains, même dès Juin. Les étudiants se rapprochant du profil " détracteur ", polarisé dans l'attitude négative, qualifiaient le DEUG d'inquiétant, de stérile, de froid... Ils étaient insatisfaits de leur contexte de formation, indiquaient de mauvaises relations avec les enseignants dont ils n'appréciaient pas les méthodes et l'obscurantisme pédagogique, ils possédaient une piètre image d'eux-mêmes et de leurs facultés d'apprentissage. Ils développaient des pratiques non engagées: pas ou peu de travail effectué, un bon tiers de la population avouait travailler dans l'urgence, juste avant les examens. Leur échec était statistiquement significatif.

Le profil " modéré " présentait un rapport aux études moins facilement caractérisable et posait la limite du lien représentations/pratiques. Ces étudiants exprimaient des opinions nuancées à propos du DEUG (ni inquiétant ni sécurisant, ni utile ni inutile, ni fécond ni stérile...), et du contexte universitaire. Ils développaient des opinions dichotomiques à propos

¹⁶ Selon des traitements statistiques de type uni, bi et multi dimensionnels.

des relations avec les enseignants (satisfaisantes pour la moitié des sujets, laissant perplexes les autres). Les " modérés " avaient généralement tendance à se valoriser, cependant cette population restait fragile car elle abritait des individus exprimant des tendances inverses signalées par les tests statistiques. Par ailleurs les " modérés " estimaient que l'investissement dans le travail universitaire s'avérait nécessaire pour réussir, alors qu'ils ne donnaient pas d'indicateurs d'un travail régulier. Cette population était donc hétérogène au niveau représentationnel. L'analyse des pratiques révélait des pratiques minimum centrées sur les informations recueillies en cours. Si ces étudiants réussissaient en septembre, le plus souvent avec une mention passable, leur réussite cependant n'était pas significative au sens du chi2. Elle gardait donc un caractère aléatoire. La cohérence du système représentations/pratiques/résultats n'apparaissait pas nettement.

Ceci dit ces résultats interpellaient : pourquoi ces étudiants réussissaient -ils (malgré tout)? Il y avait tout lieu de penser que l'association « hétérogénéité représentationnelle-travail minimum » trouvait dans le contexte des éléments qui la servaient: notamment les pratiques enseignantes. J'en conclusais:

« La population des " modérés " se centre sur le cours, or le contexte universitaire privilégie la forme expositive, transmissive (...). J'en déduis qu'il ne nuit pas à la population fragile des modérés. Imaginons cette fois que ce contexte change, que l'engouement social pour les pratiques d'autoformation, de recherches personnelles documentaires gagne les enseignants, ceux-ci peuvent alors changer de critères d'évaluations et accorder une place plus importante à la recherche documentaire, au travail autour du cours. Ce nouveau contexte peut alors nuire aux " modérés " et aboutir à la chute de leur taux de réussite » (Trinquier, 2000).

Une telle recherche ne préconisait pas bien sûr le renoncement à de telles pratiques par ailleurs prisées implicitement par les enseignants, mais donnait, à partir d'observations empiriques, quelques éléments de réflexion pour analyser les visées des dispositifs pédagogiques universitaires « déjà là » ou innovants.

Outre ces orientations, concernant la relation représentations-pratiques impliquée dans le rapport des étudiants à leurs études, je me suis également penchée sur la relation représentations-pratiques impliquée dans le rapport des universitaires à leur métier d'enseignant. Cependant peu d'entre-eux ayant renvoyé les questionnaires, les données recueillies étaient assez homogènes et rendaient sûrement peu compte d'une éventuelle hétérogénéité enseignante et des facteurs y contribuant. Je n'ai donc pas publié d'article sur ce sujet.

J'ai préféré explorer une autre voie que permettait le questionnaire : l'analyse de la confrontation des représentations enseignantes et étudiantes à propos des situations d'enseignement-apprentissage à l'université (Trinquier, 1999b)¹⁷. En effet nous considérons que les représentations réciproques et croisées émises par ces populations étaient des conditions (parmi d'autres) pouvant potentiellement influencer ces situations. Il convenait donc de les connaître. Bien que l'échantillon d'enseignants ne fût pas représentatif, il n'en constituait pas moins une tendance intéressante pour notre analyse : celle des professeurs se sentant concernés par une étude sur leur ressenti professionnel!

¹⁷ Les questionnaires enseignants et étudiants comportaient un certain nombre d'items identiques, mais aussi d'items où l'on demandait à chacune des populations de réagir à propos de l'autre.

J'étudiais ainsi les dimensions de la perception de soi, de la tâche pédagogique, du contexte universitaire (représentations croisées), et celles d'autrui (représentations réciproques). Voici le résumé des résultats:

« Les convergences représentationnelles des enseignants et étudiants concernent le contexte de travail jugé globalement satisfaisant (opinion renforcée chez les étudiants "enthousiastes"), et la conception internaliste des conditions de réussite. Par ailleurs, les étudiants (surtout les "enthousiastes") croient en leurs capacités (tout comme leurs prédécesseurs devenus maintenant enseignants). Les divergences représentationnelles portent sur une demande étudiante de meilleur encadrement (opinion renforcée chez les "détracteurs") alors que celui-ci convient tel qu'il est aux enseignants. De plus les divergences se concrétisent par des représentations réciproques qui se croisent sans se rencontrer. Les étudiants, selon l'opinion enseignante, ne sont pas conformes aux attentes universitaires, alors que les étudiants (notamment les "enthousiastes" (...)) s'estiment en phase avec celles-ci. De même les enseignants pensent clarifier certaines de leurs attentes, or les étudiants (particulièrement les "détracteurs") ne perçoivent pas cette clarification » (Trinquier, 1999b).

Que conclure à partir de tels résultats? Les divergences constatées étaient-elles dues à des enseignants réalistes et des étudiants suffisants, ou à des enseignants pessimistes et des étudiants réalistes? En fait ces dernières réflexions nécessitaient d'être resituées à leur juste place car ces divergences étaient contrebalancées par des représentations consensuelles présentant un contexte universitaire globalement satisfaisant pour les deux types d'acteurs.

En effet si nos étudiants ne savaient pas encore "surfer" sur les pratiques enseignantes, ils commençaient à décoder certaines d'entre elles peu éloignées de leur vécu de lycéen, et ne semblaient pas rebutés par ce travail.

Par ailleurs les enseignants exprimaient certes des doutes sur les capacités des étudiants à comprendre ou à travailler, mais ceci n'aboutissait pas à une démobilisation. Au contraire, la majorité possédait une bonne image de l'université et acceptait de remettre en cause certaines de leurs pratiques. Ils étaient ouverts à l'idée de formation, par exemple aux méthodes de communication ou à l'analyse de pratiques pédagogiques. Ce qui était encourageant, non pas pour améliorer miraculeusement les taux de réussite, puisque les causes de celle-ci pour les étudiants comme pour les enseignants relevaient en premier lieu de facteurs dispositionnels¹⁸ chez les étudiants, mais plutôt pour montrer qu'il existait à l'intérieur de l'université un courant d'enseignants souhaitant posséder un recul théorique pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage, et/ou connaître des pratiques alternatives. Donc des enseignants soucieux d'améliorer potentiellement les conditions d'enseignement et d'apprentissage.

Outre l'analyse du rapport des étudiants à leurs études, et celle des représentations croisées et réciproques des enseignants et des étudiants à propos des conditions générales d'études et d'enseignement recensées par voies de questionnaires, nous voulions également recueillir sur le site toulousain des données plus qualitatives, relatives aux fonctionnements pédagogiques des enseignants. Des universitaires furent interviewés directement après leur cours, sur la

¹⁸ A propos de l'importance des facteurs dispositionnels dans la société et notamment dans le système scolaire voir N. Dubois (1994) La norme d'internalité et le libéralisme, PUG.

présence ou l'absence d'un écart entre ce qu'ils avaient prévu de faire et ce qu'ils avaient réellement effectué. L'entretien portait sur le statut de l'écart, les représentations et les pratiques qui lui étant associées. Nous avons traité ces données (Trinquier & Terrisse, 2004) en croisant deux méthodologies (l'analyse statistique de contenu, l'étude clinique), et en opérationnalisant quatre modalités possibles de positionnements enseignants : acceptation de l'écart, non acceptation de l'écart, acceptation de l'absence d'écart, non acceptation de l'absence d'écart (souhait d'un écart)¹⁹. Les analyses de discours ont montré peu d'universitaires perturbés par l'écart entre leur prévisions et le déroulement de leur cours. Les enseignants acceptant l'écart s'appuyaient sur la représentation de la discipline à transmettre et celle de soi comme professionnel dominant son contenu : l'écart engendrait des pratiques d'approfondissement de notions disciplinaires. Les enseignants ne l'acceptant pas attribuaient au contexte d'organisation (gestion du temps, programmes à suivre) et à la tâche d'enseignement dans ce contexte (interactions avec les étudiants) les raisons de cet écart. Ils tentaient de le neutraliser par des tâtonnements pédagogiques ou des simplifications de contenu. Les enseignants acceptant l'absence d'écart estimaient avoir correctement rempli leur contrat : la tâche était adaptée, les étudiants s'étaient comportés comme prévus. Leurs représentations de la tâche et d'autrui accompagnaient des pratiques de traitement de l'interaction neutralisant l'émergence de l'écart (vigilance aux réactions, rôle de conseil, rôle de référence de la parole enseignante) favorisant la maîtrise du cours. Quant aux enseignants souhaitant un écart, ils restaient peu représentés et difficiles à cerner.

Les résultats présentés tout au long de ces paragraphes concernent les aspects de la recherche inhérents à ma problématique. Il faut cependant en signaler d'autres, notamment ceux relatifs à la connaissance des pratiques lors des cours. Ils furent recueillis à partir des déclarations des enseignants mais aussi grâce au dispositif suggéré par le LEMME, celui des « étudiants pilotes »: pendant une période donnée des étudiants inscrits dans les filières concernées devaient, à la fin de chaque cours suivi, renseigner un questionnaire rendant compte des aspects de déroulement de celui-ci. Ainsi, outre les données de « pratiques déclarées » nous possédions également des informations sur les « pratiques constatées ». Je ne m'étends pas sur ce domaine qui fut traité par J. Clanet.

Cette recherche donna lieu à plusieurs publications dont l'une (Trinquier & Clanet, 2001) fut signalée dans la Revue Sciences Humaines (n° 124, Fév 2002). Je ne pus à l'époque publier davantage, je le regrette, je pense qu'il aurait été notamment intéressant d'écrire un article de synthèse. Malgré ce regret, cette recherche reste un moment important pour moi, car elle fut l'occasion de mettre à l'épreuve une problématique, mais aussi d'appréhender les avantages et les limites d'un travail en partenariat avec d'autres équipes. En effet, travailler en partenariat permet de connaître d'autres chercheurs ou d'avancer dans une construction méthodologique commune, mais cela engendre aussi quelques problèmes lorsqu'il s'agit d'exploiter les données recueillies avec les outils communs : qui exploite quoi? Selon quelle légitimité? Par ailleurs mener une analyse transversale interinstitutionnelle paraît une entreprise démesurée au regard du temps imparti pour effectuer la recherche! Nous n'avons pas pu la mener. Cette recherche donna lieu à trois tomes d'analyses de données, l'un fourni par l'IREDU, l'autre par le CREN, le troisième par le CREFI, chacun investissait ses domaines de prédilection : caractéristiques

¹⁹ Ces quatre modalités découlaient du croisement de deux variables: réalité potentielle de l'écart (l'écart existe *versus* n'existe pas), degré d'acceptation de celui-ci (l'écart est accepté *versus* non accepté).

des étudiants et des filières (IREDU), ressentis des enseignants et des étudiants (CREN), conditions pédagogiques d'étude et d'enseignement (CREFI). Malgré ces quelques bémols, notre coopération fructueuse fournit aux décideurs un état des lieux conséquent concernant la question de l'hétérogénéité universitaire, et me valut quelques années plus tard (Trinquier, Novembre, 2009) de donner en Belgique une conférence dans le cadre de la thématique « *Promotion de la réussite ou de l'apprentissage?* » de la « *Journée d'échanges et de réflexion* » organisée par le Biopôle ULB.

Autres études utilisant le questionnaire.

La relation que j'étudiais entre pratiques et représentations s'appliquait essentiellement aux pratiques déclarées. Elle donna lieu à d'autres travaux, moins marquants cependant, concernant par exemple les étudiants de Sciences de l'Education inscrits en DEPP (Trinquier & Clanet, 1998), ou un peu plus tard à des mémoires de Maîtrise consacrés soit aux étudiants soit aux enseignants. Ainsi le mémoire de A. Meflah (2001), portant sur les étudiants en Sciences de l'Education, ou celui de M. Palacios, (2003), concernant les étudiants d'Espagnol. De tels mémoires cherchaient notamment à étudier selon une orientation (semi-ouverte) les pratiques d'études en relation avec les attitudes que les étudiants développaient vis à vis de leur filière. On introduisait des items leur permettant de justifier telle ou telle réponse. Par exemple : cocher sur un schéma de salle de cours la place occupée préférentiellement, justifier cette place, ou encore indiquer le matériel scolaire utilisé préférentiellement, justifier pourquoi cette préférence etc. Je ne développerai pas davantage cette piste car je ne l'ai pas approfondie, délaissant l'université au profit de l'école ou du collège. Par contre j'ai tenté d'améliorer à partir de cette époque l'étude des relations représentations-pratiques chez les enseignants.

Travaux plus qualitatifs.

En effet l'approche des pratiques déclarées par voie de questionnaire ne me convenait plus. Les questions préparées par le chercheur me semblaient éluder des éléments essentiels que seuls les acteurs de terrain pouvaient évoquer (la recherche pour le CNCRE avait ébauché cette nouvelle orientation *via* les analyses des entretiens menées avec A. Terrisse). Je décidai donc de donner la parole aux acteurs observés et de m'orienter vers des méthodologies plus qualitatives mieux à même de rendre compte des logiques sociocognitives accompagnant les pratiques. Ceci donna lieu à des mémoires de Maîtrise recherchant quelles représentations les acteurs évoquaient lorsqu'ils parlaient de leurs pratiques. Par exemple celui de R. Wattebled (2002) s'intéressant aux pratiques et représentations des enseignants de mathématiques à l'égard des élèves de sexe féminin, ou encore celui de D. André (2002) confrontant les systèmes représentationnels aux pratiques d'enseignement utilisant de telle ou telle manière le manuel de lecture au CP en ZEP.

Je m'arrête un instant sur les résultats de ce mémoire qui fut, à mes yeux l'un des meilleurs de l'époque, et qui aurait pu déboucher sur un travail de M2R prometteur si l'étudiante concernée n'avait pas été recrutée en tant que professeur des écoles. Ce mémoire s'intéressait à trois types d'enseignants: ceux utilisant un manuel scolaire, ceux l'excluant et ceux développant une pratique mixte. Il confrontait les pratiques constatées (modes d'utilisation du manuel de lecture), aux pratiques déclarées, et aux systèmes représentationnels.

Le premier type d'enseignants insistait sur le rôle important du maître, sa pédagogie plutôt

magistro-centrée (rôle notamment des activités visuelles) visait la compréhension du texte par les élèves. Le second proposait de nombreux moments de lecture, accompagnés ou libres, sur des supports et dans des lieux différents. Si ces enseignants travaillaient également le sens de la lecture, ils se caractérisaient surtout par leur attachement à des modalités variées de fonctionnement. Le dernier type soulignait le rôle actif de l'élève. L'élaboration du sens passait par des phases de recherche nécessaires le confrontant techniquement à l'écrit: reconnaissance de mots, orthographe. Ces pratiques déclarées étaient intéressantes, cependant les représentations associées l'étaient tout autant.

Les utilisateurs mixtes se présentaient comme des pédagogues oeuvrant dans un contexte humain (enfants, parents) relativement difficile, ils pensaient leur tâche d'enseignement de la lecture progressive et instrumentale, ils percevaient l'élève comme un lecteur devant déchiffrer, comprendre le sens d'un texte, et prendre plaisir à lire. Les non utilisateurs se présentaient comme des professionnels motivés ayant choisi leur poste et oeuvrant dans un contexte leur paraissant enrichissant, car permettant le travail en équipe. Ils définissaient les élèves par l'hétérogénéité de leurs comportements. Enfin on ne sut pas grand chose des utilisateurs. Ils se caractérisaient simplement par leurs représentations ambivalentes de l'enfant, ils évoquaient le plus souvent son dynamisme, mais parlaient parfois aussi de sa violence. Il nous sembla que ces enseignants dans un contexte officiel peu propice à l'usage du manuel (voir les Instructions Officielles de 1995) avaient perdu leurs repères représentationnels. Les utilisateurs furent d'ailleurs caractérisés sur une représentation, alors que les non utilisateurs le furent sur trois (soi, contexte, élèves), et les utilisateurs mixtes sur quatre (soi, contexte, tâche, élèves). Bien que ces deux derniers profils représentationnels présentaient une cohérence avec les pratiques déclarées et constatées respectives, il apparaissait cependant que la tâche d'enseignement de la lecture semblait mieux clarifiée par les utilisateurs mixtes que par les non utilisateurs. Comme je l'ai signalé plus haut, il est dommage que ce travail n'ait pu se prolonger.

Etude documentaire.

Mon intérêt pour l'étude de la relation existant entre les pratiques et les types de représentations (plus générales cette fois) s'est également concrétisé à cette époque par une recherche de type documentaire s'appuyant sur divers ouvrages consacrés à la « maternelle », (Plaisance, 1986, 1996; Dajez, 1994; Luc, 1997 etc). Elle explorait les représentations de l'enfant, les pratiques et théories pédagogiques prônées dans l'institution scolaire à propos de la petite enfance. Cette réflexion s'inscrivait dans le cadre des rencontres internationales du réseau de Recherches en Education et Formation (REF 1998) et plus précisément dans le symposium s'intéressant au préscolaire. Elle déboucha sur un article (Trinquier, 2001a) exposant la relation entre les représentations de l'enfant sous-jacentes aux statuts d'enfant ou d'élève et les pratiques que l'institution préscolaire puis préélémentaire avait développées vis à vis de lui au cours du temps. J'indiquais notamment comment le discours officiel de 1995 conciliait les « programmes » introduits cette année là en maternelle avec la connaissance de l'enfant. Ce discours atténuait les anciennes traces de l'idéalisation ou de la sous-estimation de l'enfant en naturalisant la complexité de son développement. Par ailleurs, s'il était encore question d'enfant à cette époque à l'école maternelle, le statut d'élève était omniprésent implicitement. La diversité des pratiques préconisées voulait répondre à la fois à la complexité de l'enfant et aux exigences de l'apprentissage.

Autre.

L'intérêt pour la thématique préélémentaire se concrétisa également à cette époque par la co-ordination avec M.-Th Zerbato-Poudou du N°7 de la revue internationale des Dossiers des Sciences de l'Education, qui sortit quelques temps plus tard (Trinquier & Zerbato-Poudou, 2002). Ce numéro était consacré aux pratiques dans les institutions de la petite enfance : pratiques didactiques en école maternelle, pratiques de tutelles en crèche. Il interrogeait la nature et le rôle de celles-ci, en France et à l'étranger.

Notions investies durant cette période 4:

attitudes, représentations (de soi, de la tâche, du contexte, d'autrui), pratiques d'études, pratiques d'enseignement.

1.2.2.3 Les représentations des élèves : éléments de connaissances des pratiques de leur enseignant, ou comment étudier autrement les pratiques enseignantes. (2000-2002).

1.2.2.3.a Parcours contextualisé.

L'équipe Eurecasd « recruta » dans les années 1998-1999 trois Maîtres de Conférences. Ces recrutements portèrent à cinq le nombre de MCF sous l'égide de M. Bru. Chacun de nous s'intéressait aux conduites des acteurs en situation didactique, cependant nous observions cet objet selon nos différentes sensibilités scientifiques. L'un s'intéressait plutôt aux interactions enseignant-élèves, l'autre aux variables de contexte, le troisième à l'utilisation des TIC dans la classe, le quatrième aux schèmes d'action, enfin moi-même à la relation représentations-pratiques. Ces recrutements amenèrent rapidement une période de réajustement scientifique engendrant une remise en cause du terme jusque-là fédérateur de « conduite ». Certains d'entre nous trouvaient cette notion trop psychologisante. L'on rechercha donc la notion autour de laquelle nous pouvions nous regrouper. Ceci entraîna des réflexions conceptuelles concernant « l'action enseignante », les « savoirs-faire », la « tâche », les « actes », les « comportements », les « conduites », les « pratiques ». Ce dernier terme rallia finalement les suffrages. Le sigle de l'équipe se transforma d'« Eurecasd » en « GPE » (Groupe des Pratiques Enseignantes). Sigle doublement fédérateur puisque le responsable de cette équipe (M. Bru) fut en 2000 l'un des initiateurs de la création au niveau international d'un réseau de chercheurs intéressés par l'étude des pratiques enseignantes, le réseau Observation des Pratiques ENseignantes (OPEN). Les chercheurs du GPE devinrent membres de ce réseau.

Outre l'apparition de ce sigle, ce fut surtout l'attachement à l'étude des pratiques « constatées » (terme de J. Clanet) qui marqua cette période et également la suivante (voir paragraphe 1-2-2d). Ce fut pour moi un élément perturbateur²⁰ car jusque-là je m'intéressais surtout aux pratiques déclarées en lien avec les représentations. Par ailleurs, un autre fait marquant durant

²⁰ Ce terme ne possède pas de connotation péjorative. Il est entendu au sens de perturbation cognitive décrite par J. Piaget (1975) à propos des conduites adaptatives.

cette période fut la commande par les Dossiers des Sciences de l'Education (revue du CREFI lancée en 1998) d'un numéro thématique coordonné par le GPE (Bru et Maurice, 2001). Le groupe décida que le numéro comporterait un article présentant les positionnements épistémologique et méthodologique de chaque membre du GPE concernant l'étude des pratiques. L'article rendrait ainsi compte des propos tenus par chaque chercheur de l'équipe lors d'une interview collective (Bru, Talbot, 2001). Ce fut pour moi l'occasion de dépasser le conflit cognitif provoqué par l'intrusion des « pratiques constatées » dans mon champ de recherche : en effet, je dus définir comment l'étude des représentations pouvait rendre compte des pratiques « constatées » et inversement.

1.2.2.3.b Problématique contextualisante. Images mentales des pratiques enseignantes.

En fait la commande d'une justification épistémologique me permit de creuser deux pistes amorcées les années précédentes : considérer les enseignants comme des témoins de leurs propres pratiques (ce qui renvoie plutôt aux pratiques déclarées), et les élèves comme des témoins des pratiques enseignantes (ce qui renvoie aux pratiques constatées). Elle m'amena également à en créer une troisième qui devint ma problématique actuelle. Je l'exposerai rapidement dans le chapitre suivant (1.2.2.4b), et lui consacrerai ensuite l'exclusivité de la deuxième partie de ce document.

Ayant déjà présenté en fin de paragraphe 1-2-2-b la première piste (étudier les pratiques déclarées décrites par les enseignants et l'intelligibilité qu'ils en donnent), je développe ici la seconde (étudier les discours des élèves concernant la description des pratiques de leur enseignant). Selon moi, étudier un tel discours pouvait rendre compte des pratiques que l'enseignant développait en classe. Je pensais (Trinquier, 2001b) (tout comme je le pense encore aujourd'hui) que ce que les élèves retenaient de la (ou des) façon(s) de faire de leur maître n'étaient pas des actions ponctuelles mais bien certaines actions récurrentes s'apparentant à la pratique²¹. Ce qui permettait plusieurs recherches possibles : par exemple, (1°) mesurer l'adéquation entre les pratiques enseignantes (vues par les élèves) et les instructions officielles, l'écart entre ces deux types de données étant alors un indice d'un savoir-faire particulier enseignant, structurant pour son auteur, ou bien (2°) analyser la convergence ou la divergence de descriptions de pratiques en confrontant la parole des élèves à celle de leur enseignant, ceci permettant de mieux comprendre les malentendus pédagogiques associés aux divergences représentationnelles, ou encore (3°) approcher certaines modalités contextuelles de l'interaction enseignement-apprentissage en recherchant si les propos d'élèves différaient selon les variables formelles les caractérisant.

Ce type d'étude prenant en compte la parole des élèves avait ainsi le mérite de leur accorder un autre statut que celui de producteur de résultats mesurant l'efficacité de telle ou telle méthode. Il leur octroyait celui d'acteurs de la relation éducative. Il s'inscrivait dans le sillage tracé par les recherches visant l'élaboration de modèles *de* la pratique (Bru, 1994b). Je recherchais donc dans une optique descriptive, à repérer, à connaître les pratiques

²¹ Ceci est abordé plus précisément en deuxième partie dans le paragraphe 4.2 .

d'enseignement en utilisant une approche originale : le témoignage des élèves²². Ce genre d'étude participait d'un nouveau regard encore balbutiant explorant l'expérience scolaire des enfants de leur point de vue (Mollo, 1975; Van Haecht, 1990; Charlot et al., 1992; Bautier, 1995; Montandon, 1997). Outre la sociologie, plusieurs champs disciplinaires s'intéressaient également à la parole des enfants, par exemple la didactique ou la psychologie recherchaient les conceptions enfantines relatives à certains savoirs (Giordan et de Vecchi, 1987; Astolfi, 1993), ou certaines situations d'apprentissage (Schubauer-Léoni, 1986; Perret-Clermont, 1994)²³. A l'heure actuelle dans certaines recherches en didactique la parole des élèves est étudiée au même titre que celle de l'enseignant, au nom du principe de symétrie (Schubauer-Léoni et Leutenegger, 2002). Plus généralement, le champ de recherches prenant en compte la parole des enfants dans le champ scolaire ou en dehors, continue doucement à se structurer (voir par exemple Woodhead, 2003; Prout, 2005; Sirota, 2006; Danic, Delalande et Rayou, 2006; Mayall, 2002, 2007).

Cette thématique donna lieu à deux articles.

Le premier (Trinquier, Mouligné & Ginabat, 2002)²⁴ présentait les analyses de discours de 41 élèves âgés de 5 ou 6 ans. Ils appartenaient à sept classes de maternelle choisies pour leurs fonctionnements différents, à partir d'une liste établie par des inspecteurs de l'Éducation Nationale. Sur les sept classes, six pratiquaient des pédagogies contrastées (trois d'entre elles une pédagogie active, les trois autres une pédagogie plus dirigiste²⁵), la septième classe était moins catégorisable.

Les analyses concernaient les réponses des élèves à deux sous-thèmes particuliers d'un entretien plus large : le rôle de la maîtresse lors des activités proposées²⁶, et les formes d'évaluation du travail²⁷ de l'élève. Ces deux sous-thèmes nous semblaient pertinents pour faire apparaître certains indices émanant du contraste des fonctionnements enseignants.

Les élèves confrontés à une pédagogie soit "active", soit "dirigiste", ont rendu compte de modalités caractérisant globalement ces deux types de pratiques. Les premiers décrivaient des enfants acteurs (l'enseignant acceptait leurs idées) et un travail de classe varié (jeux de maths, lecture, travail à partir d'images, constructions d'objets, etc). Les seconds notifiaient un enseignant très présent (qui décide), une personne référente donnant des repères et des routines, et proposant des activités non identifiées en savoirs (un jeu, du collage, du découpage). Cependant, l'intérêt de ces résultats ne résultait pas seulement de ces approches globales, mais dans le fait que contrairement à nos hypothèses, ils nuancèrent certaines pratiques enseignantes : les pratiques évaluatives. On ne put attribuer une façon d'évaluer à un type d'enseignant. Par exemple les pratiques évaluatives d'un des enseignants "pédagogie

²² J'explique plus loin à propos de l'article « Trinquier, 2005a », quel type de représentation j'étudiais plus particulièrement.

²³ A propos de ces recherches genevoises, n'oublions pas que dès 1947 J. Piaget étudiait déjà la façon dont les enfants percevaient le monde

²⁴ Cet article analysait certaines données du mémoire de maîtrise de V. Mouligné, et M. Ginabat (2001).

²⁵ A propos des appellations pédagogiques, je renvoie le lecteur à cet article, présenté dans son intégralité dans l'annexe : « choix des publications ».

²⁶ Quelques exemples de questions posées : " C'est la maîtresse qui décide du travail ou est-ce que vous pouvez donner des idées ? (...) Quand vous avez un travail à faire, est-ce que c'est la maîtresse qui vous montre comment il faut faire ou elle vous laisse chercher ? (...)

²⁷ Quelques exemples de questions posées : " Qu'est-ce qu'un travail réussi ? Est-ce que tu peux recommencer plusieurs fois si tu n'as pas bien réussi ? Comment sais-tu si tu as réussi ou pas le travail que tu as fait ? (...)

active ” ne relevaient pas de “ l'erreur permise ”, alors que celles d'un des enseignants « pédagogie dirigiste » illustraient cette modalité. Les propos des élèves montraient que les pratiques évaluatives étaient moins dichotomiques, plus complexes à cerner, et qu'elles altéraient les classifications pédagogiques générales. Cet article a donc indiqué la richesse des propos d'élèves évoquant les pratiques de leurs enseignants.

La phrase suivante concluait :

« d'aucuns objectent que les élèves ne peuvent être des témoins crédibles des pratiques de leur enseignant car ils ne retiennent le plus souvent que “ l'écume des choses ”, les pratiques subsidiaires. Nous pensons qu'intérioriser des pratiques annexes plutôt que celles essentielles aux yeux des professeurs, révèle à nouveau des manières d'agir, dont il reste encore à comprendre les fonctions particulières et leur adéquation avec les finalités poursuivies... » (Trinquier & all, 2002).

La deuxième publication plus tardive²⁸ (Trinquier, 2005 a) s'intéressait aux malentendus pédagogiques (Gilly, 1980; Bautier et Rochex, 1997) c'est-à-dire aux différences de perceptions entre les enseignants et les élèves à propos de la pratique de l'enseignant. Cette réflexion contribuait aux recherches sur la difficulté scolaire. Elle fut présentée lors d'un symposium sur ce thème coordonné par L. Talbot dans le cadre de l'Université d'été de Carcassonne en Juin 2003. Elle exposait une étude de cas s'intéressant à la pratique d'un enseignant de mathématiques exerçant depuis quelques mois dans une Classe Préparatoire à l'Apprentissage (CPA) implantée dans un Centre de Formation d'Apprentis (CFA). Cette pratique était étudiée d'un double point de vue : celui de l'enseignant, (ce qu'il disait faire lors de la transmission de contenu), celui des élèves, (ce qu'ils percevaient des manières d'agir de leur enseignant). A quelles pratiques de l'enseignant correspondaient les pratiques retenues par les élèves? A des pratiques subsidiaires ou importantes, des pratiques décrites ou au contraire non mentionnées par l'enseignant? Je pensais en effet que les représentations des enseignants et des élèves participaient de la dynamique de la classe, en agissant (plus ou moins explicitement) sur les pratiques (Abric, 1994). En se confortant, se neutralisant, se heurtant, ou en ne se rencontrant pas, elles pouvaient entraver ou au contraire aider les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Mon approche ne s'intéressait pas aux représentations sociales qu'élèves et enseignant élaborent à propos de pratiques générales d'enseignement présentant des enjeux sociaux, elle se centrait plutôt sur les représentations mentales qu'un enseignant et ses élèves développaient vis à vis d'un objet local particulier : les pratiques de cet enseignant. La notion de représentation sur laquelle je m'appuyais, renvoyait aux représentations singulières²⁹. Par ailleurs, je ne cherchais pas à analyser le ressenti, ou l'interprétation des pratiques par les acteurs, j'étudiais plutôt la description qu'ils faisaient de ces pratiques, description issue de leurs images mentales, de leurs “ représentations imagées ” (Piaget et Inhelder, 1966)³⁰.

L'enseignant présentait globalement une pratique expositive classique basée sur sa parole (non dénuée d'humour), sur sa demande de verbalisations, sur sa réponse à certaines questions

²⁸ Il n'est pas rare qu'un article écrit à une époque où l'on développe une problématique spécifique soit publié à une autre où la problématique n'est plus tout à fait la même, le regard sur l'objet ayant évolué. Cet article analysait certaines données du mémoire de Maîtrise de X. Mauré (2002).

²⁹ Selon la définition donnée au point 1.2.2.2.a, du précédent chapitre.

³⁰ Je reprendrai ce point dans la deuxième partie (5.2.2.1.a) à propos des pratiques déclarées.

d'élèves, propos débordant souvent le cadre de l'enseignement des mathématiques afin de motiver les élèves et de calmer les perturbateurs. Les propos des élèves décrivaient un fonctionnement de type interactif visant leur compréhension. Leurs restitutions ne renvoyaient pas uniquement à un fonctionnement classique de cours "magistral", expérimenté tout au long de l'expérience scolaire. Elles faisaient part également du fonctionnement singulier de ce professeur qui face à des situations de classe difficiles, nécessitant une fréquente régulation, tâtonnait pour contrôler les comportements perturbateurs, et accordait une aide plus soutenue aux élèves motivés pour travailler.

Les écarts de représentation n'étaient pas considérables, car les propos des élèves reprenaient de nombreux points cités par l'enseignant lorsqu'il évoquait sa pratique. Cependant, certains décalages ont attiré mon attention. Ils se rapportaient au commentaire du polycopié, à la verbalisation des obstacles, aux éclats de voix ou à l'humour, à dans une certaine mesure à la présentation du sujet en début de séance...

Le commentaire du polycopié semblait se noyer au milieu d'autres commentaires ne se rattachant pas à la discipline mathématiques (propos relatifs par exemple aux incidents dans la classe, ou au vécu des élèves). Développer de tels propos censés motiver, paraissait tout autant parasiter l'écoute du commentaire que l'aider. La verbalisation par les élèves des obstacles qu'ils rencontraient (modalité exprimée par l'enseignant) ne fut pas une modalité pédagogique que les élèves restituèrent. Ceci peut être dû à une première hypothèse, notre protocole d'entretien leur demandait d'évoquer l'action de l'enseignant et non la leur, ou à une deuxième hypothèse : le métier d'élève n'étant pas inné la conscientisation de cette procédure aurait nécessité une élucidation par l'enseignant des visées qu'elle permettait d'atteindre. Par ailleurs les élèves semblaient davantage "impressionnés" par les cris (non mentionnés par l'enseignant) que par l'humour (dont ils ne parlaient pas). Enfin si une majorité d'élèves indiquaient la présentation par l'enseignant en début de séance du sujet sur lequel ce dernier projetait de travailler, certains élèves ne la mentionnaient pas. Or ces élèves-là possédaient une vision sommaire du fonctionnement de l'enseignant, pour nombre d'entre eux ce fonctionnement consistait en un déroulement de cours magistral s'adressant de façon indifférenciée à toute la classe.

En résumé, les résultats révélaient une pratique enseignante non marginale, à l'instar d'autres recherches portant sur l'enseignement des mathématiques en zones dites sensibles (Butlen et al., 2002). Etudier les représentations croisées exposait certains leviers sur lesquels l'enseignant agissait, leviers majoritairement perçus par les élèves. Cependant ceux que l'un ou l'autre type d'acteurs (enseignant/élèves) ne restituaient pas, constituaient des zones floues de l'action pédagogique, dont j'avais déjà eu un avant goût lors d'une précédente recherche (Trinquier, 1999b)³¹.

Cette piste de recherche fut en partie alimentée par la qualité des recueils de données d'étudiants de Maîtrise (Blessou, 2000; Ginabat et Mouligné, 2001; Mauré, 2002). Elle est actuellement en sommeil pour plusieurs raisons. D'abord, la notion de pratiques constatées m'amena comme je l'ai indiqué plus haut à investir deux orientations, celle des représentations des élèves à propos des pratiques de leur enseignant, celle des pratiques verbales de l'enseignant révélatrices de représentations. Or, mener parallèlement deux objets de recherche n'est pas chose facile, surtout lorsqu'il faut faire correspondre une épistémologie à une

³¹ voir au chapitre 1-2-2-2 l'opposition de représentations entre les étudiants détracteurs et les enseignants à propos des situations pédagogiques à l'université en première année de DEUG.

méthodologie, et que celles-ci ne sont pas disponibles mais sont à créer, puis à affiner. Il fallait donc restreindre mon objet, j'ai opté pour la deuxième voie. Nous verrons pourquoi au paragraphe suivant (1.2.2.4). Pour autant je ne désespère pas qu'un étudiant reprenne un jour l'étude des représentations croisées enseignant/élèves, ou celle des représentations d'élèves concernant les pratiques de leur enseignant car, en étudiant la parole des élèves on peut accéder à une autre réalité des pratiques, celle des pratiques cachées ou tues, qu'il n'est pas possible d'observer chez des enseignants volontaires nous ouvrant leur classe.

Notions investies durant cette période 5:

représentations (croisées ou non), images mentales, perceptions, pratiques d'enseignement.

1.2.2.4. Etude des pratiques verbales des enseignants en situation de classe : recherche des « représentations en pratiques ». (amorcée en 2000, affirmée à partir de 2003).

Ce paragraphe rejoint ma problématique actuelle que j'exposerai largement en deuxième partie. J'en resterai donc ici à la présentation relativement succincte d'éléments qui la rendent intelligible.

1.2.2.4.a Parcours contextualisé

Deux notions ont contribué à l'évolution de mon objet : celle évoquée plus haut « des pratiques constatées » (débutant dès 1999-2000) appliquée cette fois à ma troisième piste de recherche, et celle « des organisateurs des pratiques » initiée plus récemment par M. Bru. La première renvoyait à l'étude des pratiques *in situ* (leur description et leur intelligibilité), la seconde à la recherche des processus et/ou des éléments pouvant expliquer l'apparition et le développement de telles pratiques. Cette dernière orientation stoppa mes recherches consacrées aux propos d'élèves témoignant des pratiques de leur enseignant. Je ne voyais pas comment rendre compte des organisateurs de pratiques avec de telles recherches, c'est-à-dire comment démontrer que les représentations des élèves à propos des pratiques de leur enseignant pouvaient avoir une incidence sur ces dernières. A l'heure actuelle, mon objet concernant les pratiques constatées ayant été affiné, j'ai quelques idées à ce propos³². Elles s'appuient notamment sur la synthèse, effectuée par M. Gilly (1980), des recherches consacrées à l'impact sur le comportement du maître des représentations que différents acteurs du système (par exemple les élèves) développent à son propos... La piste des élèves se refermant, je pus me consacrer entièrement à celle des enseignants et avancer dans un premier temps sur les pratiques constatées (point en cours actuellement), puis lancer dans un deuxième

³² Par exemple analyser dans un temps t1 les pratiques enseignantes *in situ*, puis renvoyer aux enseignants les descriptions que les élèves donnent de leurs pratiques, vérifier ensuite si les enseignants acceptent (ou non) ces retours, enfin tester dans un second temps t2 si ces retours ont provoqué un changement de pratiques. Le changement de pratiques étant alors l'indice de l'appropriation d'éléments de connaissance signifiants pour l'enseignant. Des recherches apparentées ont d'ailleurs déjà été menées et discutées (voir M. Gilly, 1980)

temps une réflexion sur les organisateurs des pratiques (point à affiner).

D'autres éléments contextuels marquèrent ma démarche : les différents échanges dès son recrutement, avec un de mes collègues de bureau, J.-J. Maurice, autour de ses travaux, inspirés de ceux de G. Vergnaud qui, appliqués aux enseignants me laissaient dubitative, et la soutenance en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches de P. Marchand (2000)³³ présentant le cadre épistémologique d'une psychosociologie cognitivo-discursive. J'assistai à cette soutenance car je commençais à cette époque à entrevoir l'intérêt d'étudier le discours des enseignants dans les situations professionnelles. Cette habilitation conforta cette posture. P. Marchand recherchait les indices représentationnels de l'engagement contenus dans la matérialité langagière du discours. L'intervention d'un des membres du jury (A. Blanchet) attira particulièrement mon attention. Ce chercheur insistait sur l'idée de rechercher de tels indices, non pas à partir des entretiens, ces derniers plutôt protocolaires, étant sources de variables parasites pouvant biaiser la variable étudiée, mais plutôt de les étudier au travers de communications authentiques développées dans des situations de terrain, plus propices selon lui à l'émergence de représentations sociales. A. Blanchet suggérait par ailleurs, que les mots traduisant une intentionnalité n'étaient pas les reflets transparents de la pensée. Ainsi, les associations de mots en disaient plus long que les mots considérés isolément.

1.2.2.4.b Démarche contextualisante. Représentations et pratiques constatées.

Je fus donc au début des années 2000 confrontée aux problèmes suivants : comment étudier les pratiques constatées et surtout quelles pratiques observer qui soient en lien avec les représentations? Quelques temps auparavant j'avais tenté d'explorer comment l'outil OGP, auquel j'avais modestement contribué (voir paragraphe 1-2-2-a) pouvait être éventuellement lié à une représentation sociale particulière. Les obstacles me paraissaient insurmontables. Premièrement, l'outil OGP élaboré par l'équipe ne me satisfaisait pas. Je ne possédais pas cette culture des grilles d'observation à laquelle étaient attaché M. Bru et mes collègues Maîtres de Conférences issus de son « école ». Ces grilles me semblaient très difficiles à manier : dans un laps de temps restreint il fallait à la fois observer l'enseignant, juger de la nature de son intervention et cocher la case adéquate et ce, le plus souvent sur plusieurs grilles... De plus parmi toutes ces grilles, encore fallait-il trouver laquelle ou lesquelles pouvaient être potentiellement liées à une représentation sociale particulière (celles relatives aux consignes, aux évaluations, aux regroupements d'élèves, aux types d'incitations, etc), et quelle représentation sociale était alors concernée (celle de l'enfant, celle de l'enseignement, etc).

J'avais donc abandonné cette voie depuis quelques temps déjà, lorsque dans les années 2000 je me retrouvai à nouveau confrontée à ce problème : rechercher quels comportements observés *in situ* pouvaient être en relation avec des représentations. Je repris le chemin des représentations sociales, sans renoncer à celles possédant d'autres caractéristiques. Ce chemin s'effectua en deux temps : un temps plus axé sur l'étude des pratiques constatées (mais pas n'importe lesquelles : les pratiques verbales), un autre retournant à mon champ d'étude

³³ Actuellement Professeur d'Université, responsable de l'Equipe de Psychologie Sociale de la Communication: PsyCom (EPSC), composante du Laboratoire d'Etudes et de Recherches Appliquées aux Sciences Sociales (LERASS), équipe d'accueil EA 827, UT3.

originel, les représentations, à partir de l'analyse des pratiques verbales.

1) Premier temps.

La question à résoudre était la suivante : comment, en étudiant les représentations appartenant au monde symbolique, pouvais-je rendre compte des pratiques d'enseignement relevant du monde pragmatique ? La question s'avérait particulièrement aiguë à propos des pratiques constatées. L'extrait suivant issu de ma contribution à l'interview menée par M. Bru et L. Talbot (2001) apporta des éléments de réponse. Il montra comment l'utilisation d'un vecteur particulier, le discours, permettait d'étudier à la fois les représentations et les pratiques déclarées ou constatées.

« (...) La réponse est simple. J'utilise pour cela un matériau privilégié : le discours des acteurs sur les (ou sur leurs) pratiques, ainsi que le discours de l'enseignant dans l'exercice de sa pratique. Ces matériaux me permettent d'accéder à trois types d'informations : les pratiques telles qu'elles sont perçues, les représentations qui les signifient, et les pratiques telles qu'elles se déroulent. Je peux ainsi décrire certaines pratiques, en comprendre les raisons, et expliquer certaines de leurs conditions d'expression. » (Trinquier, 2001b)

En effet, selon les psychologues sociaux les représentations sont véhiculées préférentiellement par le discours, notamment celui émis lors des interactions dans des contextes déterminés (Ghiglione, 1998). J'eus donc l'idée d'étudier des pratiques particulières : les pratiques verbales des enseignants dans leur classe. Que disaient-ils aux élèves ? Comment s'y prenaient-ils discursivement pour transmettre les connaissances, pour permettre aux élèves d'apprendre ? Je pensais que l'étude des discours bruts montrerait ce que les enseignants font dans une classe (gérer la classe, expliquer, clarifier, etc), qu'elle renseignerait donc sur les types de pratiques, et indirectement sur certaines représentations les sous-tendant. Il suffirait ensuite de confronter ces éléments à la description que l'enseignant en situation d'entretien faisait de ces pratiques et à la justification qu'il en donnait, c'est-à-dire aux représentations qu'il possédait sur elles. Ceci afin de cerner les continuités ou les ruptures entre pratiques constatées et pratiques déclarées. On obtiendrait ainsi (comme je l'expliquais dans Bru, Talbot, 2001) une forme d'intelligibilité des pratiques. L'invitation au symposium des rencontres internationales du réseau de Recherches en Education et Formation (REF 2003) à Genève fut l'occasion de mettre ces réflexions à l'épreuve. Elle fut suivie d'un article (Trinquier, 2007) montrant certaines pratiques verbales incontournables chez des institutrices de Petite Section de maternelle et leurs représentations associées. Suite à ce symposium je fus sollicitée quelques années plus tard pour participer au Comité International d'Accompagnement d'une thèse belge (Caffieaux, 2007: *L'entrée dans l'écrit : influences des pratiques de classe à l'école maternelle*), dirigée par le professeur B. Rey, puis pour siéger en tant que membre du Jury de cette thèse soutenue à l'Université libre de Bruxelles.

Comme je l'ai indiqué plus haut, je développais une approche centrée sur la communication verbale pédagogique car il me semblait curieux d'observer un enseignant, professionnel de la parole, sans s'intéresser justement à cette parole qui a sûrement contribué à la rapidité de la transmission du savoir (même s'il existe d'autres formes de transmission qui ne sont bien entendu pas négligeables à étudier, comme l'imitation par exemple ou les fameuses situations-problèmes amenant l'enfant à adopter une posture de curiosité et de découverte face au

savoir). Je me demandais donc pourquoi certains trouvaient judicieux de transposer à l'enseignant les formes d'observation utilisées pour analyser le travail d'un ingénieur devant son écran informatique ou d'un porcher conduisant son porc à l'abattoir (Vergnaud, 1996), c'est-à-dire des formes d'observation s'appliquant à un individu n'utilisant pas ou peu la symbolique du langage oral dans son travail ? Ou encore, dans quelles mesures pouvait-on adhérer à l'idée que tous les professionnels expérimentés ne sont que faiblement en mesure de traduire en explications claires leurs pratiques professionnelles, car :

« ils sont en particulier peu capables de spécifier les pratiques alternatives dont ils disposent et les moyens par lesquels ils adaptent ces pratiques aux différentes conditions qui peuvent se présenter » (Vergnaud, *ibid*).

Je restais sceptique: ce constat concernait-il partiellement ou totalement les enseignants qui officiellement exerçaient non pas un métier mais une profession (qui entre autres les formait à mettre en mots leur métier)?

2) Deuxième temps.

En fait lorsque l'on communique, on tente d'influencer mais on s'ouvre également à l'influence. Je lus donc quelques écrits sur la didactique professionnelle, mais aussi sur la didactique comparée (puisqu'il était question de conceptualisation dans les deux domaines). Les seconds mettaient en avant un nouvel intérêt pour la recherche des pratiques génériques (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, 2002). Ils confortèrent mon choix de rechercher de telles pratiques. Cependant, n'étant pas didacticienne je n'attribuais pas au terme « générique » la même signification que celle donnée par G. Sensevy (2008)³⁴. Pour lui le terme *générique* n'induit pas un caractère *transversal*, ou *surplombant* des pratiques, il ne se conçoit que dans un rapport au caractère *spécifique* des pratiques. N'étant pas didacticienne, je ne me positionne pas sur l'imbrication des aspects génériques et spécifiques, de plus je donne un autre sens au terme « générique ». Pour moi le *générique* peut tout à fait s'étudier sans le *spécifique* si l'on entend par *générique* ce qui appartient au genre, à tout un genre (définition du Petit Larousse), et donc pour ce qui nous préoccupe, ce qui s'apparenterait au *genre professionnel*, c'est-à-dire à « des formes communes de la vie professionnelle » (Clot et Faïta 2000). Ainsi, s'il n'est pas question de chercher les aspects surplombants d'une pratique, car le genre professionnel peut aussi s'accompagner de « styles personnels » l'accommodant (Clot et Faïta, *ibid*), l'on peut par contre rechercher les aspects transversaux à l'exercice d'une professionnalité, c'est-à-dire des manières d'agir ou de penser que l'on retrouve d'un enseignant à l'autre à propos de leurs pratiques d'enseignement, et ce, quel que soit le savoir enseigné. Ces éléments-là sont sûrement moins nombreux que ceux relevant du « style », cependant ils constituent le plus petit dénominateur commun des pratiques, dont il convient d'étudier la fonctionnalité, et la pertinence. Il se peut d'ailleurs que le générique dont parle G.

³⁴Pour analyser un fait, la didactique comparée s'appuie conjointement sur les notions de *générique* et de *spécifique*, c'est-à-dire sur deux niveaux d'analyse. Le *spécifique* est en relation directe avec la particularité d'un savoir enseigné, le *générique* concerne plutôt la caractérisation plus globale de l'action développée (par exemple, la dévolution).

« La pluralité [de l'analyse] s'obtient au moyen de descriptions spécifiques du processus effectif, in situ, centrées sur l'évolution des objets de savoir enseigné, descriptions spécifiques entrelacées à des descriptions génériques des actions accomplies dans le travail de ces savoirs. (Sensevy, 2008)

Ainsi G. Sensevy se démarque d'une didactique générale qui excluerait le questionnement sur la spécificité des savoirs.

Sensevy constitue une partition du générique au sens de genre professionnel. En effet, certaines pratiques verbales révélées avec mes analyses peuvent recouper des aspects génériques de l'action discursive des enseignants mis au jour par les didacticiens³⁵. Ainsi, pour moi les pratiques génériques relèvent de pratiques communes transversales à un genre professionnel, le genre enseignant.

Quant aux écrits sur la didactique professionnelle, dont j'ai indiqué plus haut qu'ils m'avaient également influencée, ils me sensibilisèrent aux représentations en acte³⁶ et m'amènèrent à penser que ce que j'observais finalement en classe pouvait s'apparenter à des représentations en acte de discours (ou de paroles). La théorie évoquée me semblait assez proche de la problématique des intentions dans la communication, et donc de l'approche psycho-socio-pragmatique à laquelle je m'intéressais particulièrement. Cependant je considère les termes de « représentations en acte » impropres à mes observations, je leur préfère ceux de *représentations en pratiques*. Je justifierai ce choix en seconde partie (paragraphe 5.1.4)

En fait il y eut alors renversement de l'objet d'étude : en analysant les pratiques verbales de l'enseignant, sa parole en classe, je revenais à mon objet d'étude premier, les représentations. En effet, ce n'était plus la logique d'action des pratiques que j'analysais, mais les indices langagiers révélateurs de représentations sous-tendant les actes de langage. De plus mes résultats soulevèrent certaines interrogations. Je comptais trouver des représentations de la situation mais aussi des représentations sociales, aux travers des discours des enseignants en classe ou lors des entretiens à propos de leurs pratiques de classe, or je ne parvins pas à cerner de représentations sociales. Ce qui m'amène à l'heure actuelle à penser ajouter une nouvelle forme de recueil de données : confronter les enseignants aux résultats des analyses les concernant et recueillir leurs prises de position argumentées concernant ces résultats. J'avais entraperçu cette piste lors de la soutenance d'un mémoire de qualité, celui d'une étudiante en Master Recherche sous ma direction (Boulade, 2007), mémoire consacré aux pratiques verbales d'enseignants en séances de mathématiques à l'égard des élèves de statut scolaire moyen.

S'il reste difficile de montrer la présence de représentations sociales dans le déroulement des discours en classe, il apparaît clairement par contre que ces discours révèlent des représentations de la situation (notamment celles de la tâche, des élèves, du contexte) et des représentations plus larges (par exemple la représentation de l'apprentissage) (Trinquier, 2009c). Rechercher les représentations véhiculées dans les actes de langage est une chose, en déduire qu'elles ont provoqué ces actes de langage en est une autre. Je les considère pourtant comme des organisateurs (au sens élargi) des pratiques verbales, c'est-à-dire comme l'un de leurs déclencheurs. En effet elles rendent compte de l'orientation de perceptions de la situation qui elles-mêmes dépendent d'un déjà-là représentationnel conditionnant ces perceptions. Pourquoi « au sens élargi »? Car les autres éléments déclencheurs sont tout simplement les éléments factuels de la situation, objets de cette perception. Quid du poids de telle ou telle représentation? Je ne pourrai répondre qu'après avoir stabilisé un certain nombre de recueil de données représentationnelles (confrontation des données *in situ* et d'entretiens) concernant des pratiques particulières.

³⁵ Je pense par exemple aux pratiques ostensives (Matheron et Salin, 2002), ou à celles relevant d'une « pragmatique didactique » (Sensevy et Quilio (2002).

³⁶ Via les notions de *concepts en acte* et de *théorèmes en acte*.

J'ai exposé l'avancée de ces réflexions dans une publication de la revue Tfe (Trinquier, ibid), et lors de réunions scientifiques : au symposium REF « Savoirs, recherches et pratiques à l'éducation préscolaire » (Nantes, Juin 2009) (Trinquier, 2009a) donnant lieu à un chapitre à ouvrage sous presse (Trinquier, 2010b), ainsi qu'au 3^o Colloque de Psychologie Sociale et Communication (Tarbes, Juin, 2009) (Trinquier, 2009b). Par ailleurs, j'ai présenté une communication allant dans le sens de ces réflexions (Trinquier, 2010 a) à la 10^o Conférence Internationale sur les Représentations Sociales (Juillet 2010, Tunis).

Parallèlement à ces réflexions, j'eus l'occasion d'inventorier certains travaux traitant des représentations enseignantes et d'isoler parmi eux, ceux étudiant la relation « représentations / pratiques constatées » (Trinquier, 2006). En effet, en 2005-2006, je participai à un Rapport de Recherche commandité par la DEP (Bru et Lenoir, 2006), visant à construire un *instrument de référence pour l'observation des pratiques enseignantes*. Ce rapport associait certains chercheurs du CREFI aux chercheurs canadiens du CRIE (Centre de Recherche sur l'Intervention Educative – Université de Sherbrooke) et du CRCIE (Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention Educative). Il s'agissait de recenser les articles traitant des pratiques enseignantes afin d'établir un état des lieux des méthodologies et résultats accumulés depuis une vingtaine d'années dans ce domaine de recherche.

Avec la banque de données Francis, ma contribution consista à relever parmi les travaux francophones ceux traitant des représentations associées aux comportements des enseignants dans la classe. J'ai sélectionné les articles de revues publiés à partir de 1984 dont les titres et les résumés faisaient apparaître le mot " enseignant " (et ses synonymes, maître, instituteur, professeur) associé au terme " représentation " et quelques uns de ses vocables proches ou apparentés (opinion, attente, conception, perception, croyance).

Parmi les 1011 articles proposés, un premier tri (229 documents) a retenu les travaux illustrant explicitement ou indirectement les quatre représentations dont J.-C. Abric fait état (celles de soi, des autres, du contexte, de la tâche). Peu d'articles faisaient clairement référence à la " représentation de la tâche ", j'ai donc transformé cette rubrique en deux: les " représentations du savoir ", et les " représentations des pratiques ". Par ailleurs un certain nombre d'articles intéressants consacrés à des objets spécifiques au champ professionnel de l'enseignement ne se rapportaient à aucune des rubriques de J.-C. Abric, j'ai donc créé une rubrique " autres représentations " constituée de tels articles.

Parmi les 229 documents, un deuxième tri élimina ceux focalisés sur l'étude des représentations émises par les élèves, ou ceux trop généraux, éloignés de l'activité en classe, développant par exemple des approches philosophiques, ou des modélisations non illustrées par l'empirie, ceux trop succincts, voire caricaturaux, ceux en relation avec des dispositifs ou des séances de formation professionnelle, ceux aux résultats trop contextualisés (géographiquement) pour permettre une extension au contexte francophone, etc.

Ce qui ramena à 103 documents répartis comme suit.

	Documents retenus	
	Effectifs	Pourcentages
Représentations du soi professionnel	8	7,8%
de l'élève	24	23,3%
du contexte professionnel	14	13,6%

du savoir	20	19,4%
des pratiques	26	25,2%
Autres	11	10,7%
TOTAL	103	100%

Enfin la plupart des 103 documents, dont j'ai précisé les thématiques et les méthodologies dans le rapport de recherche fourni à la DEP, confrontaient les représentations aux pratiques déclarées. Très peu, seulement 19 confrontaient les représentations aux pratiques constatées. Par exemple, je n'ai pas relevé d'études portant sur la relation entre les représentations et les pratiques constatées concernant les représentations de soi et celles du contexte. Les aspects constatés des pratiques apparaissent surtout en relation avec la rubrique " représentations de l'élève ", et dans une moindre mesure avec celles des " représentations du savoir " et " d'autres types de représentations " (comme celle de l'éducation cognitive, ou celles participant d'une culture de la classe).

Ceci montre que la relation « représentations/pratiques constatées » dans le champ de l'enseignement est peu abordée (du moins sous l'angle des quatre représentations qui m'inspirent).

Je pense cependant que d'autres articles émanant des champs de l'analyse de l'activité ou de la didactique, notamment de l'anthropologie didactique s'intéressent sûrement à ces aspects de relation entre les pratiques constatées et les représentations. Cependant ils ne sont pas apparus dans cette recherche documentaire. Je suppose donc que leurs titres ou leurs résumés ne comportaient pas explicitement le terme " représentation " (ou l'un de ses synonymes). Cette recherche documentaire n'a fourni que 19 titres sur 103 traitant conjointement des pratiques constatées et des représentations associées. Ce chiffre ne concerne pas toutes les publications sur ce thème (les ouvrages par exemple n'ont pas été examinés). S'il n'a pas valeur de vérité il donne tout de même un aperçu, une tendance à propos des recherches sur ce thème³⁷. Je renvoie le lecteur curieux de connaître ces titres aux annexes présentant cet extrait de ma contribution au rapport de recherche.

Ces constats montrent que l'étude de la relation entre les pratiques verbales *in situ* et les représentations a de beaux jours devant elle. Elle a notamment inspiré certains sujets de mémoires de recherche à des étudiants travaillant sous ma direction. Par exemple E. Boulade (2006, 2007) s'est intéressée aux représentations et pratiques verbales développées à l'égard des élèves moyens, par des professeurs d'école enseignant les mathématiques en CE1. I. Gobbi (2004) a comparé les représentations et pratiques verbales émanant de différents types de professionnelles de la petite enfance, professeurs d'école en petite section de maternelle et puéricultrices de crèche, à propos de séances de motricité et de l'activité de goûter. A. Pideil (2009; 2010) a étudié les représentations mobilisées dans les pratiques verbales d'enseignantes de petite section de maternelle lors des séances de rituels. R. Moreau (2009) a fait de même, au collège, à propos des pratiques verbales de professeurs d'EPS à l'égard des élèves filles et garçons. Je renvoie le lecteur à la liste en annexe des mémoires soutenus.

Bien que l'essentiel de mon travail concerne la problématique des pratiques verbales et des représentations associées et/ou révélées, je ne délaisse pas pour autant le champ de la

³⁷ N. Lautier, en 2001 ou M. Anadon en 2002, constatent en effet que l'analyse du double système de détermination pratiques- représentations est peu avancé.

formation. La communication sur le thème de l'altération des formateurs, présentée au colloque de l'Afirse (Trinquier, 2002) a fait l'objet d'un article exposant de façon plus détaillée la problématique soutenant cette réflexion (Trinquier, 2005 b). L'altération du formateur servirait sous certaines conditions le formé et l'institution formative. Pour les formateurs, elle serait sous-jacente à l'élaboration de leurs « savoirs formatifs » (Bouyssières & Trinquier, sous presse), ceux-ci relevant d'« une intelligence des passages entre action et savoir » (Barbier, 1996).

Notions investies durant cette période 6 :

représentations de soi, de la tâche, du contexte, d'autrui, représentations en pratiques, perceptions, pragmatique, pratiques verbales constatées, pratiques d'enseignement, pratiques déclarées, pratiques génériques³⁸, et peut-être représentations professionnelles et représentations sociales.

1. 3 Synthèse de l'évolution des notions du parcours de recherche.

1.3.1 Notions et étapes

Je note en gras les notions apparaissant plusieurs fois dans le tableau.

Notions investies durant la période 1 (pp 6-7):

conduites adaptatives, processus d'innovation.

Notions investies durant la période 2 (pp 8-12) :

projet professionnel, **représentation sociale**, **conduites** de projet, **attitudes**, schèmes structuraux.

Notions investies durant la période 3 (pp 13-15) :

contextualisation, action, **représentation** de la situation : **représentations de soi, de la tâche, du contexte, d'autrui**.

Notions investies durant la période 4 (pp 15-24):

attitudes, **représentations (de soi, de la tâche, du contexte, d'autrui)**, pratiques d'études, **pratiques d'enseignement**.

Notions investies durant la période 5 (pp 25-29) :

représentations (croisées ou non), images mentales, **perceptions**, **pratiques d'enseignement**.

³⁸ Au sens de : genre professionnel.

Notions investies durant la période 6 (pp 30-36):

représentations (de soi, de la tâche, du contexte, d'autrui), représentations en pratiques, **perceptions**, pragmatique, pratiques verbales constatées, **pratiques d'enseignement**, pratiques déclarées, pratiques génériques³⁹, et en filigrane représentations professionnelles, (voire dans un avenir plus lointain représentations sociales).

Les éléments soulignés en gras montrent les centres d'intérêt récurrents de mes travaux de recherche, mais aussi leur évolution : des conduites aux pratiques d'enseignement, de la représentation sociale aux perceptions et représentations impliquées dans la situation (représentations de soi, de la tâche, du contexte, d'autrui). L'attitude a joué le rôle de variable intermédiaire entre les sphères cognitive et pragmatique, et ce, tant que la méthodologie de recherche a concerné l'étude de grands panels de populations.

La période 4 a constitué une transition. En effet, elle a introduit le terme de « pratiques », qu'elle a relié aux représentations impliquées dans la situation, et a accordé plus d'importance aux analyses de discours issus d'entretiens.

Les mots clefs (en écriture normale) de la période 6, « représentations en pratiques, pragmatique, pratiques verbales constatées, pratiques déclarées, pratiques génériques, représentations professionnelles », posent les jalons de la nouvelle orientation que j'adopte pour étudier la relation entre les sphères pragmatique et représentationnelle, orientation que je développerai en seconde partie. Je me contente de signaler ici que mon objet actuel de recherche analyse les pratiques verbales (d'enseignement) constatées en situation de classe, dans le but d'approcher par inférence les intentions et les représentations qui les sous-tendent. Je pense en effet que les pratiques verbales révèlent des représentations en pratiques (de divers types (soi, autrui, contexte, tâche), et de diverses natures (professionnelles, singulières, sociales), dont il convient d'étudier si elles sont conscientisées par les sujets observés et interviewés, et si elles constituent des aspects génériques de la pratique enseignante.

1.3.2 Notions et publications importantes.

Je ne reprends pas ici de façon exhaustive les publications signalées tout au long des pages retraçant les étapes de l'évolution de mon parcours de recherche (pour consulter cette liste se référer au paragraphe des travaux et publications associés au curriculum vitae, tome 3 de l'HDR). J'indique plutôt, au fil des périodes, les publications me paraissant marquantes au regard des thématiques traitées, et/ou des méthodologies et épistémologies développées, et/ou des résultats obtenus. Certaines d'entre elles comportent un astérisque, elles font partie des « publications choisies » constituant le tome 2 des annexes.

Les tableaux ci-dessous reprennent en lignes, les périodes de 2 à 6 (Période2, Période3, etc) (la période 1, antérieure à la thèse n'a pas été retenue), et en colonnes, les thématiques traitées durant l'évolution du parcours de recherche: Représentations sociales, Représentations et contextualisation, Système représentationnel et pratiques, Représentations des élèves, « Représentations en pratiques », Formation. Le premier et le second tableaux indiquent la nature des intitulés des publications regroupées selon les trois premières et les trois dernières

³⁹ Au sens de genre professionnel.

thématiques.

Tableau 1. Intitulés des publications pour les trois premières thématiques.

Périodes 2,3,4,5	Thématiques		
	Représentations sociales	Représentations et contextualisation	Système représentationnel et pratiques
Période 2	-Trinquier, M.-P., Bouyssières, P., (1993) Devenir professeur ? Structure, contenu et fonction d'une représentation sociale. (Communication, <i>Congrès</i>)		-Trinquier M.P (1998a). Quelles prises en compte des représentations de formés pour quelles intelligibilités de formation ? (Communication <i>Colloque</i>)
Période 3		*-Trinquier, M.P., (1995 a). Approche de la contextualisation par l'un de ses opérateurs : la représentation, (<i>Article Revue</i>). -Trinquier M.P., (1996) : Éducation, représentation, contextualisation... au-delà des rimes. (Communication <i>Congrès</i>)	

Période 4	*-Trinquier, M.-P. (2001 a) : Représentations de la petite enfance et de son rapport au savoir dans les salles d'asile et en école maternelle, (Article <i>Revue</i>).		*-Trinquier M.-P. (2000). Efficience et limite de l'interaction représentations/pratiques en première année de DEUG. (Communication <i>Colloque</i>). *-Trinquier, M. P., & Clanet, J., (2001). Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année : quelle limite à l'hétérogénéité ? (Article <i>Revue</i>). *-Trinquier, M.-P., & Terrisse A. (2004) : Entre prévisions et réalité du cours. Regards croisés sur les pratiques et les représentations des enseignants de DEUG, (Chapitre <i>d'ouvrage</i>)
Période 5			-Trinquier, M.-P. (2001b) in Bru M., Talbot L. (2001): <i>Les pratiques enseignantes une visée des regards</i> . (Article /Interview <i>Revue</i>)

Tableau 2. Intitulés des publications pour les trois dernières thématiques.

Périodes 4,5,6	Thématiques		
	Représentations des élèves	« Représentations en pratiques »	Formation
Période 4	-Trinquier M.P., (1999 b). Représentations réciproques des enseignants et des étudiants à l'université : quels enjeux ? (Communication <i>Congrès</i>)		
Période 5	-Trinquier, M. P., Moulignié, V., & Ginabat, M. (2002). Pratiques pédagogiques contrastées : ce qu'en disent les élèves de maternelle. (Article <i>Revue</i>) *-Trinquier, M. P. (2005 a). Pratiques d'un enseignant de Mathématiques en Classe		

	Préparatoire à l'Apprentissage : ce que l'enseignant en dit, ce que les élèves perçoivent. (Chapitre d' <i>ouvrage</i>)		
Période 6		<p>*-Trinquier, M.-P.(2007). Petite section de maternelle : quelles pratiques verbales d'enseignantes débutante et expérimentée initient l'enfant à la forme scolaire ? ". (Chapitre à <i>ouvrage</i>).</p> <p>*-Trinquier, MP (2009c) Approche psychosociale des représentations et des pratiques d'enseignement... à propos de l'utilisation de l'ordinateur à l'école. (Article <i>Revue</i>).</p> <p>-Trinquier, M.-P (2010b). Pratiques verbales éducatives et représentations. Une illustration en Crèche et petite section d'École maternelle (Chapitre d'<i>ouvrage</i>)</p>	<p>*-Trinquier, M.-P, (2005b). Formation continue des enseignants: la question de l'altération des formateurs. (Article <i>Revue</i>).</p>

Parmi les publications de ces deux tableaux, celles développant de façon plus détaillée les approches épistémologique et/ou méthodologique sont les suivantes :

- *Trinquier, M.-P., (1995 a); Trinquier M.-P., (1996); Trinquier, M.-P. (2001 b);
- * Trinquier, M.-P., & Terrisse A. (2004); * Trinquier, M.-P. (2005 a); * Trinquier M.P. (2009c); Trinquier M.-P. (2010 b).

1.4 Aperçu des enseignements dispensés et des responsabilités assumées.

Les responsabilités administratives et pédagogiques successives ont occupé neuf années de ma vie professionnelle. Je signale les plus importantes. Elles ont concerné le champ formatif de la reprise d'études, celui de la préprofessionnalisation, celui de la formation professionnalisante :

- Responsable du Diplôme d'Etudes Psycho-Pédagogiques - DEPP -, (Diplôme Universitaire (pour les personnes en reprise d'études) permettant d'accéder ensuite en L3 de Sciences de l'Éducation),
- Directrice du Département de préprofessionnalisation aux métiers de l'Education et de la Formation – CUFEF -,
- Responsable de la filière professionnelle du Département des Sciences de l'Éducation.

Les cours effectués s'alimentent aux thématiques de recherche, et aux champs épistémologiques investis. Je donne ci-dessous quelques exemples :

- Les concepts fondamentaux en éducation
- Méthodes et systèmes pédagogiques
- L'enseignement préélémentaire et le préscolaire en France et en Europe
- Représentations de l'enfant, représentations du jeune dans l'imaginaire social, et pratiques éducatives
- L'implicite représentationnel en milieu scolaire.
- Fantasmagie et relation éducative
- Les niveaux d'analyse en Sciences Humaines et Sociales.

- Analyse des pratiques formatives.
- La relation représentations/pratiques.

Pour une présentation exhaustive de ces deux points (responsabilités, cours) voir CV, Tome 3.

2. Evolution de la posture méthodologique et du rapport à l'empirie.

Pendant une dizaine d'années, j'ai mené mes recherches selon une approche hypothético-déductive. Je m'appuyais sur une opérationnalisation de la modélisation articulant les conduites personnalisantes et adaptatives pour étudier les représentations impliquées dans cette articulation. La variable d'attitude opérationnalisait cette modélisation. Je considérais que les polarisations affectives vis à vis d'un objet de représentation s'accompagnaient (voire fédéraient) des représentations associées et des comportements ou des intentions de comportements spécifiques. Les données étaient recueillies par voies de questionnaires. Les techniques d'analyse étaient mixtes : de type exploratoire à propos de la mise en évidence par statistique multidimensionnelle de typologies d'attitudes, et de type inférentiel par statistique bidimensionnelle à propos de la catégorisation sociale et sociocognitive des populations se rapprochant de tel ou tel type de profil épistémique attitudinal. J'ai utilisé les logiciels Adonis puis Alceste pour les analyses statistiques multidimensionnelles (Analyse Factorielle des Correspondances, AFC; Classification Hiérarchique Descendante, CHD), le logiciel Staviw pour la statistique inférentielle bidimensionnelle, (et dans une moindre mesure le logiciel Excell pour les traitements uni-dimensionnels). Je ne pus à cette époque faire usage de l'analyse de similitude pourtant appropriée à l'étude structurale des représentations sociales. En effet mon laboratoire reçut ce logiciel lorsque j'étais en dernière année de thèse, en phase d'écriture. Il était un peu tard pour me lancer à nouveau dans des analyses.

La méthodologie servait des études transversales (par exemple repérer à un moment « t », soit la représentation sociale de l'enseignement, soit les représentations associées aux pratiques d'étude).

Pendant les années 2000, je modifiai ma démarche méthodologique.

Dans un premier temps, pour étudier les représentations impliquées dans les pratiques, je me rapprochai d'une démarche plus compréhensive, laissant davantage de place à la parole des acteurs, au sens qu'ils accordaient aux différents éléments composant leur métier.

« l'approche des pratiques [et représentations]⁴⁰ déclarées par voie de questionnaires ne me convenait plus . Les questions préparées par le chercheur me semblaient éluder des éléments essentiels que seuls les acteurs de terrain lors d'entretiens pouvaient évoquer. » (voir paragraphe 1-2-2-2.b)

Je délaissai donc l'étude de grands panels de population, pour me consacrer à un nombre plus restreint de sujets. Avec les entretiens⁴¹ je recueillis des données de discours traduisant des représentations. Celles-ci informaient à la fois sur les pratiques (déclarées) (représentations descriptives), et sur les représentations associées, éléments de justification ou de

⁴⁰ Élément que je rajoute.

⁴¹ Une question inductrice portait sur la description des procédures utilisées en classe (pratiques déclarées); d'autres, de relance, renvoyant aux différents éléments de la situation (soi, contexte, autrui, tâche) amenaient l'enseignant à expliquer pourquoi il agissait ainsi.

rationalisation de ces pratiques (représentations « explicatives », évaluatives). Pour traiter ces entretiens j'utilisais essentiellement (mais pas uniquement⁴²) la statistique multidimensionnelle du logiciel Alceste. Je l'appliquais cette fois, non plus à des données de questionnaires (modalités codées de variables), mais aux entretiens, notamment aux données de justification et/ou de rationalisation des pratiques. En recherchant les occurrences et les cooccurrences, Alceste permettait de connaître les associations de mots émises par tel ou tel type de population, donc d'étudier leurs champs représentationnels (mondes symboliques) spécifiques.

Dans un deuxième temps, m'intéressant prioritairement non plus aux pratiques déclarées, mais aux pratiques constatées sur le terrain, je ne pouvais en rester à l'approche plutôt compréhensive basée sur des données d'entretiens. Je revins donc vers une approche plus explicative. Ce nouveau centre d'intérêt est celui que je développe à l'heure actuelle. J'accorde toujours une large place à l'induction, mais celle-ci est armée.

Ma démarche, relevant d'une sémantique d'intelligibilité des actions (Barbier, 2000), part de l'analyse des données de terrain (discours des enseignants en classe et en entretiens) pour dégager les types de représentations les plus fréquents sous-jacents aux pratiques verbales émises en classe. C'est à partir de ce que j'observe que je m'interroge sur tels ou tels déterminants représentationnels relatifs à mon cadre d'analyse. L'explication que je développe s'apparente au deuxième type de démarche explicative exposé par B. Matalon (1988) à propos du champ des Sciences Sociales. A l'inverse de la démarche hypothético-déductive, celle-ci part de faits situés observés, et cherche à remonter la chaîne causale. Cependant je ne recherche pas les facteurs explicatifs exhaustifs. En effet selon les approches psychosociales que j'invoque je me concentre sur certains de ces facteurs : les représentations. « *Le bon chercheur n'est pas celui qui travaille avec un système explicatif vaste, mais celui qui le choisit bien* » (Matalon, ibid). Les analyses que je mène sont de type exploratoire. Elles peuvent être transversales si l'observation des enseignants s'effectue dans une temporalité étroite, ou longitudinales s'il s'avère particulièrement intéressant de prendre en compte certains éléments relevant de la chronologie. Par exemple on peut comparer les séances de découverte d'une notion à celles d'approfondissement de celle-ci. J'use toujours d'Alceste, mais pour d'autres fins : connaître les types de pratiques verbales émises le plus fréquemment en classe par tel ou tel type d'enseignants, ou celles émises le plus souvent dans tel ou tel type de situations, ceci permettant également d'inférer les représentations sous-jacentes (de soi, d'autrui, de la tâche, du contexte, et éventuellement d'un autre type). Cela demande de retravailler les corpus bruts de paroles afin de neutraliser les mots qui parasiteraient l'analyse du logiciel, notamment les objets de savoirs, et de lever éventuellement les ambiguïtés du discours (lors du recueil des données, j'ai en effet doublé les enregistrements d'une grille d'observation). Je ne me lance pas ici dans l'explication technique que je fais d'Alceste car celle-ci sera présentée en détail en deuxième partie (voir chapitre 6). Je me contente pour l'instant de montrer au lecteur l'évolution globale de ma méthodologie qui, comme je l'ai indiqué plus haut, confronte deux types de données, celles recueillies en classe à celles recueillies en entretiens. Le chapitre suivant rend compte de la posture épistémologique justifiant un tel choix.

⁴² J'utilisais également l'analyse thématique de contenu pour une vision exhaustive des pratiques déclarées, ou pour créer des variables « illustratives » que j'injectais par la suite dans le discours à traiter. Une fois analysées par Alceste elles pouvaient aider à caractériser le discours.

La deuxième partie de la Note de Synthèse sera plutôt consacrée à la justification et l'opérationnalisation des concepts retenus. Enfin, la description de la posture méthodologique actuelle que je viens d'esquisser sera approfondie dans la troisième partie (partie conclusive).

3. Choix épistémologique général : disciplines contributives et Sciences de l'Éducation.

3.1 Les Sciences de l'Éducation, à la fois une et plusieurs.

Les Sciences de l'Éducation, sont des sciences plurielles. Ceci implique plusieurs conséquences. Selon G. Lerbet (1995) leur polyréférenciation peut servir deux orientations. Soit elles consistent en diverses sciences appliquées à l'éducation, sciences dont les résultats servent l'éducation. « *Les sciences de l'éducation sont quasiment déduites intellectuellement des autres sciences dont elles demeurent tributaires.* » Soit, à l'inverse, les Sciences de l'Éducation acquièrent une part d'autonomie en permettant l'interconnexion de différents acquis disciplinaires, et la structuration d'interfaces. Leur spécificité s'affirmerait alors dans l'émergence de modèles théoriques originaux. Pour J. Ardoino (2000) (rejoint par W. Lahaye et J.-P. Pourtois (2002)), la pluralité des regards, dont il convient de rechercher en quoi ils sont concurrents ou au contraire comment ils s'articulent, permet d'élaborer des significations métisses. Celles-ci éloignées des dérives sectaires de la forme pure, sont le propre des sciences « bâtardes », qui contrairement au sens commun attribuant à ce terme une connotation péjorative, permettent un gain, une émergence majorée, selon l'image « du tiers-instruit » en hommage aux réflexions de M. Serres (1992).

Les Sciences de l'Éducation étant une discipline fédérant des disciplines contributives, comment dès lors, doit-elle agir vis à vis d'elles ? Comment créer un savoir spécifique ? A partir de quoi peut-on articuler les savoirs de ces disciplines ? Les réflexions épistémologiques de J.-P. Bronckart (2001) proposent de partir du lieu central que constitue l'analyse des mécanismes éducatifs, pour réorienter les recherches et les conceptualisations des sciences connexes. Pour lui :

« l'analyse des pratiques de formation constitue l'axe central du travail des chercheurs en Sciences de l'Éducation, (...) ceux-ci ont à s'intégrer au mouvement renaissant d'investigation théorique et méthodologique du statut de l'agir, de ses conditions de déploiement et de ses conditions d'évaluation-interprétation ».

Prendre connaissance des acquis en ce domaine, les discuter à partir des recherches empiriques permettrait de construire un savoir scientifique sur l'agir ou sur l'intervention.

De tels propos remettent au centre des recherches les aspects pragmatiques, puisqu'il s'agit d'étudier les pratiques, un des axes de recherche -parmi d'autres- auquel les Sciences de l'Éducation se sont toujours intéressées (voir par exemple E. Plaisance et G. Vergnaud (1993); Charlot (1995); AECSE (2001); Baudouin et Friedrich (2001); Bru, Altet, Blanchard-Laville (2004)).

Les propos de J.-P. Bronckart appellent deux remarques. Premièrement, pourquoi en rester aux pratiques de formation ? Les pratiques étudiées peuvent tout autant relever du champ de

l'éducation que de celui de la formation; bien qu'enseigner se retrouve dans ces deux champs, ceux-ci ne peuvent être confondus. Deuxièmement, étudier un objet nécessite de s'appuyer sur un champ théorique, quitte ensuite à relativiser ou à réinterroger certaines données de ce champ, à partir des données issues de l'empirie ou d'un autre champ théorique. Or, comment étudier un objet sans avoir au départ des éléments (cadre théorique et méthodologie) guidant l'étude de celui-ci ? Si je peux penser, comme J.-P. Bronckart, J. Ardoino et d'autres, que les savoirs en Sciences de l'Education naissent de l'articulation ou de l'interaction des divers savoirs issus des disciplines connexes, à propos d'un objet propre aux sciences de l'éducation, force est de constater que ces éléments, en cours de construction (Baudouin et Friedrich, 2001; Bru, 2002c), ne constituent pas encore un corps de savoirs arrêtés et homogènes. Certains relèvent des théories didactiques (disciplinaires, comparée, professionnelle), d'autres de théorisations plus larges sur l'apprentissage de l'élève ou l'agir professionnel (réflexif ou spontané), d'autres encore de théorisations concernant des faits de société relevant de l'éducation... Par conséquent, à partir de quel point d'ancrage l'articulation (des différents savoirs) dont parlent ces auteurs, s'effectue-t-elle? Comment synthétiser des données venant de savoirs d'horizons divers, véhiculant chacune leur « grammaire » disciplinaire, à partir d'un lieu n'ayant pas encore stabilisé de « grammaire » commune ? Tous les savoirs étant a priori activables, lesquels retenir, lesquels sélectionner ? Comment, sur quelles bases justifier la sélection ? Face à de telles interrogations, je choisis un point fixe (parmi d'autres), celui d'une discipline contributive, la psychologie sociale, notamment la psychologie sociale de la communication. J'emprunte quelques uns de ses savoirs me semblant pertinents pour analyser les pratiques. Je les articule à d'autres émanant de disciplines contributives me paraissant compatibles.

Je suis assez proche de la position de M. Weisser (2005; 2006)⁴³ selon laquelle le chercheur en Sciences de l'Education passe par trois phases de recherche : le moment initial où les disciplines contributives opèrent puisqu'il s'agit de sélectionner un corpus d'étude à partir d'un cadre conceptuel, puis le moment suivant d'explication-compréhension visant *a posteriori* à rendre intelligibles les faits observés, enfin le troisième temps, où l'on confronte les résultats obtenus dans le cadre d'une approche disciplinaire privilégiée, à ceux émanant d'une ou plusieurs disciplines connexes, afin « de verser des pièces nouvelles au dossier d'un objet commun », et faudrait-il ajouter, d'un champ disciplinaire fédératif. Le métissage qu'évoque J. Ardoino pourrait s'effectuer lors de ce troisième temps, et peut-être même en amont si l'on montre que les notions choisies dans la discipline contributive se rapprochent d'autres, issues de discipline(s) connexe(s).

Les recherches en Sciences de l'Education suivent des objectifs diversifiés. Certaines disciplines contributives visent à développer des savoirs *sur* l'éducation (comme elles en produisent à propos d'un autre champ social). D'autres recherches développent des prescriptions *pour* améliorer l'éducation. D'autres encore, les recherches *en* éducation, s'appliquent à cerner de l'intérieur les objets propres au champ éducatif (Saada-Robert & Leutenegger, 2002). Elles peuvent contribuer à l'élaboration de modèles *de* l'éducation, c'est-à-dire des modèles s'attachant d'abord à connaître l'existant, donc situés en amont d'éventuelles prescriptions.

⁴³ qu'il réfère à « l'arc herméneutique » de P. Ricoeur (1986) convoquant dans une relation dialectique les paradigmes de l'explication et de la compréhension.

3.2 L'étude des pratiques.

Voilà déjà une quinzaine d'années, réagissant à propos de l'enseignement, à l'hégémonie des modèles de recherche "pour" la pratique, M. Bru (1994) préconisait de développer des modélisations "de" la pratique, c'est-à-dire d'observer les pratiques de terrain afin d'expliquer leur fonctionnement. Qu'apporte une telle posture? Elle permet d'étudier comment les acteurs, selon leurs conditions d'exercice s'approprient et mettent en oeuvre les orientations données par les instances hiérarchiques, et ce faisant, comment ils les déforment, car « adopter, c'est aussi adapter » (Bataille, 1996). En analysant ce que deviennent sur le terrain et au quotidien les modèles "pour" la pratique (émanant des instances de formation par exemple), l'on recherche pour interprétation, les conditions *in situ* corrélatives de celle-ci participant d'une certaine autonomie de la pratique (Bru, 2002b à propos de Giraud, 1994).

Pourquoi accréditer cette démarche? Premièrement, les instances hiérarchiques donnent des orientations, des objectifs à atteindre, mais laissent une certaine liberté pédagogique aux acteurs dans la manière de les mettre en oeuvre. Elles ne définissent pas vraiment de « tâche prescrite » (au sens où l'entendent les ergonomes). Ce sont l'enseignant, ou l'éducateur qui la construisent. Ils la construisent, en tenant compte de ce qui leur est demandé en haut lieu, *via* notamment la traduction de ces prescriptions dans des collectifs de travail, par un « travail partagé » (Amigues & Lataillade, 2007)⁴⁴, mais aussi en fonction de leur expérience, de leurs goûts, de leurs convictions (notamment pédagogiques), du public avec lequel ils doivent composer, et plus généralement des contraintes propres à l'écologie de la classe. Deuxièmement, en situation de travail, les acteurs ne réduisent pas leur activité à la simple application de procédures normées : selon les ergonomes la tâche effective n'est pas une application pure et simple de la tâche prescrite, elle déborde celle-ci (Leplat & Hoc, 1983), *a fortiori* dans une situation de travail basée sur la relation humaine. Etudier comment agissent les acteurs, permet d'extraire des communautés et des singularités de pratiques. On peut ainsi, interroger les préconisations officielles, à partir de la mise au jour des fonctionnements professionnels intégrant ou résistant à ces préconisations, et, par la collecte de tels indices, avancer dans la connaissance des processus de professionnalisation.

Il s'agit de décrire, mais aussi d'expliquer et de comprendre les pratiques (Bru, *ibid*) : décrire pour établir un constat de l'existant, expliquer en se référant à des repères conceptuels disciplinairement situés et référencés, et comprendre en prenant en compte le point de vue des acteurs à propos de leurs pratiques⁴⁵. La démarche scientifique utilisée, comme je l'ai spécifié au chapitre méthodologie, est une démarche ascendante : partir du concret observé et s'interroger sur ses déterminants, c'est-à-dire sur ses conditions contextuelles⁴⁶. La subjectivité des acteurs participe de cette complexité. A ce titre leurs représentations sont l'une des conditions contextuelles des pratiques de terrain. Je m'intéresse particulièrement à cet aspect.

⁴⁴ Le travail partagé étant une réponse au déficit de prescription (Amigues, Felix, & Saujat, 2008). La prescription, considérée consubstantielle à l'activité professorale (et non comme une norme externe amenant la conformité), alimente en quelque sorte la dynamique du travail partagé.

⁴⁵ Voir dans l'ouvrage dirigé par F. Leuteneger et M. Saada-Robert (2002), les développements sur « expliquer et comprendre ». Je retiens notamment ceux présentant l'explication comme une recherche des conditions d'un phénomène, et non de la cause précédant ce phénomène (voir par exemple la contribution de G. Vergnaud, ou celle de M. Crahay)

⁴⁶ La prise en compte de la complexité des contextes amène le développement des recherches partant du concret, et ce, selon différentes options théoriques. Voir par exemple à l'heure actuelle, le courant de recherche sur le préscolaire, affilié au post-modernisme, dont traitent les articles de synthèse de G. Dahlberg et P. Moss (2007), ou G. Dahlberg, P. Moss et A. Pence (1999).

C'est pourquoi je m'appuie sur les apports d'une discipline scientifique étudiant les représentations : la Psychologie Sociale.

3.3 Le métissage.

3.3.1 Construire des savoirs en Sciences de l'Education à partir d'une discipline contributive, la Psychologie Sociale.

J'ai toujours utilisé préférentiellement les apports de la psychologie sociale⁴⁷, même si récemment, m'intéressant aux pratiques, je suis amenée à rapprocher de ce champ certaines réflexions émanant d'autres champs scientifiques. Pourquoi j'adhère aux apports de la psychologie sociale? Car son regard dépasse la dichotomie " sujet-objet " (Moscovici, 1984). Il prend en compte les médiations sociales orientant cette relation. Il permet une lecture ternaire *ego* (sujet)- *alter* (social)- *objet*, des faits et des relations. Selon J.-M. Monteil (1990) la médiation sociale peut se situer soit vers le pôle de l'objet, soit vers le pôle du sujet. R.-V. Joulé et J.-L. Beauvois (1998; 2002) illustrent la première option en montrant comment les caractéristiques sociales d'une situation amènent, à son insu, le sujet dans un engagement comportemental vis à vis de l'objet. D'autres psychologues sociaux (J.-P. Codol, W. Doise, D. Jodelet etc, évoqués par J.-C. Abric, 1994) illustrent la seconde. J'adopte cette option : comment le sujet, situé socialement et porteur d'un vécu, construit l'objet impliqué dans la relation, et réagit par rapport à lui. En effet, le sujet attribue des significations à l'objet et à la situation dans laquelle cet objet est impliqué.

" Toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. C'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu ou le groupe la réalité même " (Abric, 1994).

Le rapport à l'objet est alors médiatisé par les évaluations-connotations, les systèmes de valeurs auxquels se réfère l'individu.

Jusqu'à présent j'ai surtout étudié les significations que les acteurs attribuaient à leurs pratiques. Je travaillais donc essentiellement sur des données sociocognitives, à partir des déclarations concernant les pratiques. A l'heure actuelle, je m'intéresse d'abord à l'observation des situations de classe. J'analyse des données pragmatiques, les pratiques d'enseignement constatées : interventions verbales des enseignants lors des situations d'interaction avec leurs élèves. J'ai indiqué au paragraphe 1.2.2.4 pourquoi il en était ainsi. Je m'inscris en effet dans une composante de recherche qui depuis bien longtemps accorde une place essentielle dans ses modélisations aux comportements bruts de l'enseignant, observés dans la dynamique de la situation de classe⁴⁸. Les chercheurs de cette " équipe " n'utilisent pas forcément les apports de la psychologie sociale pour appréhender les phénomènes qu'ils étudient (certains s'inspirent de la psychologie cognitive, d'autres de l'action située ou de l'ergonomie, etc). Malgré nos emprunts théoriques différents nous nous retrouvons sur l'objet de recherche

⁴⁷ Voir M.-P. Trinquier & P. Bouyssières (2009).

⁴⁸ Voir les différentes grilles d'observation mises au point en 1994 lors de la construction de l'outil Organisation et Gestion Pédagogique (OGP) (Bru, Bressoux, Altet & all, 1994).

commun : décrire, expliquer, comprendre les pratiques d'enseignement, voire rechercher les processus « organisateurs » de ces pratiques (Bru, 2002b; Clanet, 2008). Pour moi, l'analyse des interventions orales de l'enseignant dans sa classe permet de connaître certaines pratiques (de transmission, de régulation, etc) et de rendre compte de certains aspects de son activité sociocognitive *in situ*, aspects s'apparentant plutôt à des « organisateurs conditionnels »⁴⁹ des pratiques.

Si je m'inspire des apports de la psychologie sociale, je n'en reste pas moins un chercheur en Sciences de l'Education. Comme je l'ai expliqué dans l'interview collective dirigée par M. Bru et L. Talbot (2001) j'emprunte le concept de représentation à la Psychologie Sociale mais je n'en fais pas le même usage.

« J'inverse pour ainsi dire, la focalisation du regard. Celui-ci ne sert pas en priorité l'étude des représentations mais l'étude des pratiques. C'est un regard de chercheur en Sciences de l'Education et non celui d'un chercheur en Psychologie Sociale.

En effet, la Psychologie Sociale a investi le champ scolaire pour connaître les processus influençant la relation éducative et l'apprentissage des élèves (les représentations, la visibilité et la comparaison sociales, la transmission de l'internalité etc)⁵⁰... Lorsque la Psychologie Sociale s'intéresse aux pratiques, celles-ci ne sont pas étudiées pour elles-mêmes mais plutôt pour rendre compte du (ou des) processus qui les engendrent. Cette conception est particulièrement présente dans la Psychologie Sociale expérimentale d'expression française qui se développe depuis les années 1980 (Beauvois, 1998). Les pratiques, quel que soit leur statut (variables dépendantes ou indépendantes), sont des indicateurs du processus étudié.

Si grâce à la Psychologie Sociale, nombre de processus sociocognitifs participant de pratiques données sont peu à peu élucidés, le poids de leur influence en situation réelle de classe reste énigmatique... La situation de classe étant une situation complexe on comprend que l'on ait du mal à mesurer in situ le degré d'efficacité de tel ou tel processus. On peut alors décider d'analyser autrement le fait éducatif tout en restant attentif à son aspect psychosocial. Par exemple considérer en priorité non plus l'étude des processus censés engendrer certaines pratiques, mais plutôt l'étude même des pratiques en situation complexe de classe, en présumant leur lien éventuel avec tel ou tel processus psychosocial, notamment les représentations. C'est pour cela que je parle d'inversion du regard. »

Les psychologues sociaux ne sont pas les seuls à évoquer la relation entre les représentations et les pratiques. P. Bourdieu (1980) considère par exemple que les représentations et les pratiques forment un système cohérent engendré par le principe d'habitus. Celui-ci :

" assure la présence active des expériences passées qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, tendent [...] à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps "

Ainsi les pratiques ne se rapporteraient pas exclusivement à des propriétés inscrites dans la situation car *" la vérité de l'interaction ne réside jamais tout entière dans l'interaction "*

⁴⁹ Terme préféré à celui « d'organisateur », et choisi par référence aux réflexions de C. Flament (1994) et de M. Rouquette (2000) définissant respectivement les représentations comme des « prescripteurs conditionnels », ou des « conditions de contraintes variables ». Nous reprendrons ces termes au paragraphe 4.4.

⁵⁰ Pour une revue de travaux, voir l'article de M. Gilly (1989), et les ouvrages de synthèse de M. Postic (1992), J.-M. Monteil (1990).

(Bourdieu, 1980). Elles seraient également influencées par des données subjectives construites par l'acteur à partir d'expériences passées. Ce qu'illustre par exemple E. Bautier (1995) dans son analyse des pratiques langagières textuelles.

Lorsque l'on observe les pratiques telles qu'elles se déroulent en classe, on relève les comportements gestuels, et/ou verbaux. J'analyse les aspects verbaux. Non pas pour étudier, à partir des aspects linguistiques, le fonctionnement de la langue, mais pour extraire les représentations sous-jacentes au discours, celles qui guident implicitement ou explicitement les intentions. Ainsi lorsque j'emprunte certaines notions issues de la Psychologie Sociale Cognitive de la Communication (ce que je développerai dans le paragraphe 5.1.3) ce n'est pas pour avancer sur la connaissance des phénomènes généraux de communication, ou sur l'emploi et la fonction de tel type de verbes, d'opérateurs, ou autres dans l'argumenation, mais pour comprendre les *intentions* éducatives et leurs soubassements représentationnels en situation pédagogique.

Il s'agit pour moi d'expliquer des pratiques particulières, les pratiques verbales de l'enseignant en situation d'interaction avec ses élèves. Je les explique en inférant les représentations qui les sous-tendent, puis en montrant comment elles forment avec les représentations recueillies en entretien et certaines variables formelles, un système plus ou moins cohérent.

La psychologie sociale cognitive de la communication s'intéresse à la pragmatique qu'elle considère comme un processus inférentiel (Ghiglione, 1997). En effet, fondée sur le travail cognitif des sujets sociaux, la communication verbale (selon R. Ghiglione) est une co-construction doublement déterminée par la situation (*via* notamment l'enjeu dont elle est porteuse) et par les représentations des sujets. La communication est le résultat d'intentions qui se rendent manifestes par des indices (notamment lexico-syntaxiques) produits et interprétés (de façon non strictement déterministe). Ils sont en effet de nature sémantico-fonctionnelle (Ghiglione, 1998 b), ce qui sous entend l'idée d'adaptation à la situation.

Il semble donc que les représentations qui agissent en situation, soient activées par la situation. Ainsi ce ne sont pas des représentations « préméditées » qui déclenchent un comportement verbal, mais plutôt la situation qui active telle ou telle représentation induisant à son tour certaines paroles. La psychologie sociale cognitive de la communication s'éloigne donc d'une conception déterministe des représentations sur le comportement, pour envisager les relations existant entre situation, représentations, et comportements verbaux⁵¹. Ainsi, la situation joue un rôle dans le déclenchement du comportement, mais le sujet n'est pas entièrement agi par les contraintes situationnelles, celles-ci sont médiatisées par ses représentations, et plus généralement par sa cognition.

Je considère le rôle joué par les représentations, car je n'accrédite pas les thèses situationnistes à caractère béhavioriste, niant l'impact des représentations sur les pratiques et stipulant que l'individu réagit aux stimuli de la situation sans la médiation de l'esprit. Je pense que la situation influence bien sûr les comportements, mais que les réponses adoptées par les acteurs face à cette situation sont également fonction de leurs représentations de celle-ci, c'est-à-dire de la manière dont ils la perçoivent et l'interprètent. Cependant, selon les types de situations l'influence des représentations est plus ou moins importante. En effet, si dans le

⁵¹ voir *Psychologie française: Langage Cognition Situation*, tome 44.

monde industriel, la recherche a montré que les échanges verbaux en situation de travail sont fortement contraints par l'univers matériel (notamment les dispositifs techniques et organisationnels) dans lequel ils s'énoncent (Boutet, 2001), on ne peut pas transposer totalement de tels constats à la situation d'enseignement. Et ce pour deux raisons : les enseignants organisent les conditions matérielles de travail dans leur classe, contrairement par exemple aux ouvriers à qui les conditions de travail sont imposées⁵². Il en va de même pour la tâche prescrite : elle n'est pas imposée aux enseignants, ils la construisent. Ceci montre que l'enseignant est sujet et non pas agent, dans son activité ou dans ses pratiques, et donc que ces dernières sont en relation avec son univers symbolique, *via*, notamment les significations qu'il accorde à la situation.

Bien que certains chercheurs en psychologie sociale récusent l'influence représentationnelle sur les comportements, celle-ci est pourtant présente. Ainsi, R.-V. Joulé et J.-L. Beauvois (1998, 2002) s'attachent dans leur théorie de l'engagement à montrer le poids déterminant des variables concrètes de contexte sur le comportement des sujets, et donc minimisent celui des représentations sur ces derniers. Or, l'influence représentationnelle *via* le « sentiment de liberté » ne peut être totalement éliminée. En effet, la théorie de l'engagement analyse l'impact de certaines contraintes de situation (techniques d'amorçage, actes engageants) sur le sujet, l'amenant à commettre une série d'actes (pouvant être carrément contre-attitudinels, contre-représentationnels). Cependant, parmi toutes les conditions nécessaires à l'engagement, le sentiment de liberté est incontournable. Bien que celui-ci ait été lui-même extorqué, il n'en reste pas moins que l'adhésion préalable (même « conditionnée ») du sujet à son action (représentation de soi en tant qu'individu non contraint) est nécessaire. La représentation reste donc un facteur non négligeable contribuant aux comportements. Il ne s'agit pas d'une représentation qui détermine (selon une relation causale) l'action, mais d'une représentation qui est une des conditions de l'action.

3.3.2 Construire des savoirs en Sciences de l'Education en confrontant la Psychologie Sociale à d'autres disciplines contributives.

Depuis quelques années de nombreux chercheurs en éducation étudient les limites des modèles de « l'agir rationnel ». Ils remettent en effet en cause ce que stipulent ces modèles : l'action comme résultat d'une articulation forte entre les moyens et les fins (voir Baudoin & Friedrich, 2001). Ils considèrent au contraire que les moyens et les finalités peuvent évoluer considérablement dans le cours même de l'agir, (au point d'être métamorphosés, si l'on en croit H. Joas (2001)). Je resterai prudente quant à la radicalité de la métamorphose potentielle de l'action enseignante prévue. En effet, celle-ci s'exerce envers les élèves dans un contexte à la fois fortement institutionnalisé et asymétrique, ce qui restreint sûrement la « créativité ». Cependant, je pense en effet que l'action de l'enseignant ne se réduit pas à l'application d'une programmation moyens-fins puisque les réactions des élèves contribuent à faire évoluer ce binôme.

On assiste à une remise en cause d'une détermination interne de l'action, par la prise en

⁵² Ce qui ne veut pas dire que ces derniers n'utilisent pas certaines marges de manœuvre pour tenter de se désaliéner.

compte du rôle des éléments situationnels. La dimension interne de l'action devient une contrainte parmi d'autres (Crahay, 2002b). Ainsi, l'articulation de différents courants de recherche (relevant des théories implicites, de l'approche écologique, ou du *teacher's thinking*) permet une meilleure connaissance de l'enseignement (Crahay, 2002a). Cette réflexion, plus généralement appliquée à l'action, se retrouve dans d'autres champs théoriques. Par exemple celui de la biologie au service d'une réflexion « épistémologique ». F. Varela (1989/1996) distingue « deux notions de représentation ». La représentation au sens fort, qu'il critique, la représentation au sens faible, qu'il accepte. A propos de la première, il réfute l'hypothèse d'une représentation « reflet du monde », qui traiterait l'information (par élaboration de calculs, ou résolution de problèmes...) et serait la cause de l'action. La seconde serait une interprétation du monde, un sens commun évolutif à propos de ce monde. Elle participerait de l'interconnexion d'un système avec son environnement, et donc des actions émergentes naissant de cette interconnexion. L'environnement n'est pas ici pré-spécifié comme une source d'informations représentées, mais comme l'occasion des interactions génératrices de significations.

« Le mécanisme originnaire de l'intentionnalité n'est pas de l'ordre de la représentation mais de l'ordre de l'émergence » (Varela, 1995).

Si l'on admet la contestation de l'impact déterministe d'une représentation donnée sur tels ou tels actes que nous enchaînons dans notre rapport à l'environnement⁵³, il semble par contre difficile de récuser l'impact indirect de telle ou telle représentation sur l'action. En effet, selon la logique de F. Varela (1989/1996) :

« la faculté de toute cognition vivante (...) est de poser les questions pertinentes qui surgissent à chaque moment de notre vie. Elles ne sont pas prédéfinies mais énoncées, on les fait émerger sur un arrière-plan, et les critères de pertinence sont dictés par notre sens commun, d'une manière toujours contextuelle ».

L'énoncé « est un concept qui lie non seulement la perception et l'action mais la cognition à ces deux autres » (Luyat, 2009)⁵⁴.

Le sens commun, évoqué par F. Varela, est ce qui permet l'interprétation. De quoi est-il composé ? Selon ce chercheur il n'est rien d'autre que notre histoire physique et sociale. Si l'on établit un parallèle avec la psychologie sociale, il paraît donc s'apparenter aux *connaissances de sens commun* ou encore à la *pensée naturelle, naïve* constituantes des « représentations sociales ».

« Cette connaissance se constitue à partir de nos expériences mais aussi, des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale » (Jodelet, 1984).

Par ailleurs, la représentation telle que la conçoivent les psychologues sociaux n'est pas éloignée des positions de F. Varela.

« À l'encontre de ce qu'ont posé certaines théories psychologiques classiques, la représentation n'est pas un pur reflet du monde extérieur, une trace qui est mécaniquement imprimée et engrangée dans l'esprit. Ce n'est pas la reproduction

⁵³ Notons au passage que le précurseur de la Psychologie Sociale, K. Lewin, expliquait déjà en son temps que la conduite (C) ne découlait pas uniquement de facteurs intrinsèques, mais résultait du rapport dynamique ou de l'interdépendance entre la personnalité (P) et l'environnement (E), selon la formule $C = f(E, P)$.

⁵⁴ On dépasse à la fois l'approche internaliste de la perception stipulant le traitement cognitif de l'information afin de compenser la pauvreté de cette dernière, et l'approche externaliste, qui, associant la perception à l'action, stipule que l'homme engagé dans l'action perçoit une information riche, comportant intrinsèquement du sens. (Luyat, 2009)

passive d'un extérieur dans un intérieur, conçus comme radicalement distincts. (...) [Elle est] construction et comporte dans la communication une part d'autonomie et de création individuelle ou collective » (Jodelet, ibid).

Si l'on convient que les questions pertinentes et les actes émergent du « couplage » système-environnement, comment pour l'humain s'exerce ce couplage ? Comment les réflexions psycho-sociales l'éclairent-elles ?

Un individu dans une situation donnée agit et réagit. On peut à l'instar de F. Varela penser qu'il réagit plus qu'il n'agit. Cependant ses réactions sont loin de n'être que des réflexes. Elles contiennent la marque de l'esprit. Comment ? Un individu immergé dans une situation perçoit celle-ci. Or, la perception n'est pas neutre.

« Elle est liée à des schèmes perceptifs relevant de notre personnalité, des cadres sociaux et culturels, de toute notre histoire passée ou immédiate » (Kohn et Nègre, 1991).

L'individu par sa « perception-tri » remarque certains éléments ou conjonctions d'éléments de la situation, auxquels dans l'immédiateté de la perception, il attribue une signification et une valeur particulières (selon ses représentations : systèmes de valeurs, croyances, connaissances)⁵⁵ et auxquels il réagit. Ainsi, les représentations ne déclenchent pas l'action de l'individu en situation, selon un plan préétabli déclinant l'intention initiale. Cette action est également fonction des caractéristiques de la situation. Ce sont ces caractéristiques qui activent en quelque sorte les représentations, et provoquent indirectement l'action *via* les médiations représentationnelles (par ailleurs non forcément conscientisées) et l'élaboration d'intentions répondant à l'évolution des données de situation. C'est donc une contingence représentations-situation qui entraîne telle ou telle forme d'action⁵⁶.

Selon certains psychologues sociaux (comme Codol, 1969, 1972; Abric, 1970, 1971; Abric et Vacherot, 1976; voir la synthèse de J.-C. Abric, 1994), les représentations particulièrement en prise avec la situation sont celles de soi, d'autrui, du contexte, de la tâche. Pour P. Moliner (2001), elles s'apparentent plutôt à des représentations mentales qu'à des représentations sociales, « dans nombre de ces recherches, la notion de représentation se rapproche plus de son acception individuelle (représentation mentale de la tâche, d'autrui, etc) que de son acception collective (représentation d'un objet social) » (Moliner, ibid). Or, J.-C. Abric (1994) les mentionne pour illustrer la fonction d'orientation des conduites assurée par les représentations sociales. Ce qui pose la question du statut de ces représentations. Le terme de

⁵⁵ Cette fonction de signification et les accents phénoménologiques attribués notamment au terme « représentation » par les recherches françaises ont été signalés par l'article de synthèse de J.-P. Codol (1969-70).

⁵⁶ *Point de vue partagé par certains psychologues cogniticiens. Par exemple J.-F. Richard (1999) pour lequel « le comportement résulte d'une interaction entre des intentions qui ne sont pas nécessairement complètement spécifiées et des possibilités d'action offertes par l'environnement. Ce qui signifie que l'intention se spécifie au fur et à mesure qu'elles se réalise. (...) C'est l'environnement qui permet de préciser l'intention par les possibilités d'action qu'il offre ».

*Point de vue auquel adhèrent également les psychologues sociaux de la communication (par exemple R. Ghiglione, A. Landré et F. Friemel voir la Revue *Langages* n°132, 1998) : R. Ghiglione évoque « les procès de catégorisation fondés sur l'inscription de l'être dans l'interlocution et dans l'action sur autrui » (Ghiglione, 1998, b), donc dans une situation évolutive car interactive; A. Landré et F. Friemel montrent comment les caractéristiques d'une situation influencent les buts visés par les interlocuteurs, et « président » au choix de certains opérateurs langagiers *via* les schématisations, et les représentations mobilisées en situation.

« représentation mentale »⁵⁷ me paraît trop général pour être opposé à celui de « représentation sociale ». Je ne raisonne pas en ces termes. Pour les raisons spécifiées au paragraphe 1.2.2.2.a, je raisonne en termes de « représentations sociales » et de « représentations singulières », toutes deux ayant un caractère sociocognitif. Selon moi, si la catégorisation des représentations de soi, du contexte, d'autrui, de la tâche est controversée, c'est que justement celles-ci peuvent relever des deux classements. Elles sont singulières lorsqu'elles portent sur des éléments de connaissance appartenant à la situation concrète vécue dans l'ici et maintenant, elles sont sociales lorsqu'elles portent sur des éléments de connaissance plus généraux, et peuvent même être professionnelles puisque la représentation professionnelle est une forme de représentation sociale. On peut supposer que l'action en situation sera doublement marquée par des représentations « singulières » aux prises avec l'intention (ou les intentions) émergente(s) dans l'action, et par des représentations plus éloignées de cette dernière, les représentations « sociales », présentes en toile de fond et rattachées aux thématiques du soi, d'autrui, du contexte, de la tâche.

En situation ordinaire, comment les représentations peuvent-elles marquer l'action, ou plutôt certains de ses constituants, les pratiques ? En Psychologie Sociale, peu d'études ont traité de ce thème⁵⁸. Mais celle de D. Jodelet (1989) à propos de la représentation sociale de la folie a montré comment une telle représentation était intimement liée à celle de la contagion, et impliquait, chez des villageois acceptant d'héberger des fous, des comportements hygiéniques particuliers appliqués aux éléments ayant touché le corps des malades (couverts, linge) : ces éléments étaient lavés à part. D. Jodelet qualifiait ces comportements de « pratiques signifiantes ». Elles renvoyaient aux représentations sociales du fou, de la folie, de la contagion. S. Moscovici (1989b) les nomma « actions représentationnelles » pour insister sur le rôle des représentations sociales sur les pratiques. Il ne me semble pas importun de penser que de telles pratiques pouvaient également solliciter parallèlement des représentations connectées à ces représentations sociales mais plus directement aux prises avec la situation : la représentation d'un contexte familial à préserver, la représentation d'une tâche de contrôle de l'hygiène à adopter, etc. Nous verrons plus loin quel statut attribuer à des pratiques référées à des représentations que l'on ne peut qualifier de « sociales ».

Les représentations s'impriment donc dans les pratiques, ce que soutiennent à propos de la communication verbale les psychologues sociaux « socio-cognitivo-pragmatistes ». Je m'appuie sur un tel constat pour rechercher dans les pratiques particulières que sont les pratiques verbales des enseignants en interaction avec leurs élèves, les traces, les marques des représentations particulièrement sollicitées dans et par les situations de classe.

Comme je l'ai spécifié plus haut, la position épistémologique que j'adopte considère le poids des contraintes situationnelles, cependant elle le relativise car elle prend en compte les aspects subjectifs impliqués dans la situation *via* la perception de ces contraintes (Trinquier, 2001b ; 2007). Je suis par exemple la position de G. Sensevy (2002) à propos du rôle du milieu sur l'émergence des intentions, mais je m'en éloigne lorsqu'il s'agit de justifier la remise en cause de l'intention causale. Je cite :

⁵⁷ Et le plus souvent très marqué par l'idée de traitement de l'information.

⁵⁸ On trouve plutôt des recherches qui ont traité, en situation ordinaire, des pratiques marquant les représentations; voir par exemple les travaux de C. Guimelli (1988; 1994) à propos des chasseurs, ou des infirmières.

« On comprend que les intentions peuvent être décrites non seulement comme celles de l'auteur de l'action, mais encore comme issues des objets matériels ou virtuels, de l'action. Décrire cette genèse revêt une conséquence importante: abandonner le mythe de l'intention causale suppose qu'une part des intentions puisse être d'une certaine manière opaque à l'auteur lui-même. » (Sensevy, *ibid*)

Je ne pense pas que ce soit les intentions émergeant de la situation qui soient opaques à l'auteur. Je crois au contraire que si l'auteur s'adapte à la situation, c'est qu'il modifie ses intentions premières pour les remplacer par d'autres, contingentes, dont il a tout à fait conscience dans l'instant. C'est en effet sa perception du vécu de la situation, et donc une sorte de diagnostic quasi instantané qu'il a effectué dans l'action (Smith, 1961 cité par Dunkin, 1986), qui est à l'origine d'une adaptation de son comportement. Par contre, il est tout à fait probable qu'il n'analyse pas, dans le feu de l'action, au nom de quelle(s) représentation(s) activée(s) en situation il agit. Ce qui n'implique absolument pas que, le sujet n'ayant pas conscience des représentations au nom desquelles il agit, celles-ci n'influencent pas implicitement les comportements. On ne peut par exemple, nier le rôle des représentations dans les habitus.

Pour résumer, j'avance que les intentions émergentes ont un caractère causal pour l'action. Cependant, en rester au recensement des intentions ayant présidé à l'action renvoie à une dimension restrictive de l'explication.

« Ce n'est pas un événement antérieur qui détermine le phénomène à expliquer, mais l'ensemble des conditions qui président à l'apparition de ce phénomène » (Vergnaud, 2002)

Les représentations (notamment celles de la situation) font partie des conditions à élucider pour « expliquer » l'action (« expliquer », entendu au sens de « rendre intelligible » (Crahay, 2002b).

A propos de la relation entre pensée et mot, L.-S. Vygotski (1985) écrivait :

" Pour comprendre le langage d'autrui la seule compréhension des mots est toujours insuffisante, il faut encore comprendre la pensée de l'interlocuteur. Mais la pensée de l'interlocuteur est elle-même incomplète si l'on ne comprend pas son motif, ce qui lui fait exprimer cette pensée ".

Je pense que l'observation de pratiques particulières, les pratiques verbales des enseignants lors des situations d'interactions avec leurs élèves fournissent au chercheur le matériau permettant la détection de certains éléments de pensée, par exemple les préoccupations (ou les intentions) des enseignants *in situ*. Ceci fera l'objet d'une explication détaillée en deuxième partie (point 5.1.3.2). Si certains motifs subjectifs participant de cette pensée sont livrés par l'enseignant lors d'entretiens, d'autres résistants peut-être à ce mode de restitution peuvent être inférés par le chercheur à partir des matériaux verbaux recueillis en classe. Telle utilisation de tel ou tel terme dans la communication, témoigne souvent des relations entretenues par l'émetteur avec l'objet du message, selon un effet de halo (Abric, 1999).

Cette position se retrouve en psychologie du travail :

« Il est plus que probable que l'énoncé dit délivre dans l'ordre séquentiel, sous l'emprise des diverses inférences et de multiples dépendances conditionnelles, des messages construits au fil d'un déroulement linéaire du discours (...), mais que simultanément il ouvre des portes par lesquelles se manifestent ou émergent les traces

des « ailleurs » et des « autre chose » coexistants. » (Clot & Faïta, 2000)

Comme la pensée ne s'exprime pas dans des mots, mais s'y réalise (Vygotski, *ibid*), quels sont en situation d'interaction pédagogique les éléments de pensée se réalisant dans les mots? L'approche psycho-sociale expérimentale fournit certaines pistes : les représentations de soi, de la tâche, des autres, du contexte.

Certains chercheurs, notamment en Sciences de l'Éducation se rapprochent de tels constats.

« Lorsqu'il entreprend une action langagière, l'auteur sollicite des sous-ensembles de ses représentations propres ayant trait notamment au contexte physique et social de son intervention, au contenu thématique qui y sera mobilisé, ainsi qu'à son propre statut d'acteur (capacités d'action, intentions, motifs). » (Bronckart, 2008)

Ces représentations renvoient à celles du contexte, d'autrui dans ce contexte, de soi, et de la tâche si l'on considère que le « *contenu thématique* » est lié à la tâche d'enseignement.

Barbier et Galatanu (2000) en arrivent à peu près aux mêmes conclusions lorsqu'ils évoquent à propos de " la pensée pour l'action " la codétermination des représentations de l'environnement de l'action, des représentations de soi dans l'action, et des représentations de l'action elle-même.

Cependant si l'influence de telles représentations sur le comportement a été démontrée en situations expérimentales, qu'en est-il du poids de ces variables hors laboratoire, c'est-à-dire sur le terrain (ici pédagogique) notamment lorsque l'on sait (comme les psychologues sociaux le montrent) que ces quatre représentations fluctuent selon le contexte et la finalité de la situation? Lesquelles de ces représentations peut-on inférer à partir de l'analyse des propos tenus en situations d'enseignement et des intentions et préoccupations qu'ils sous-entendent? Ces représentations recouvrant des champs très larges, ne se déclinent-elles pas en représentations plus spécifiques au processus d'enseignement-apprentissage ? Par exemple, la représentation de la tâche d'enseignement n'interfère-t-elle pas avec telle ou telle représentation de l'apprentissage, telle ou telle représentation du contenu à transmettre? Par ailleurs, les représentations impliquées dans les pratiques sont-elles explicites ou implicites? Si elles sont explicites, l'acteur observé peut énoncer certaines d'entre elles en entretien. Si elles sont implicites, le chercheur peut simplement les inférer à partir de ce qu'il constate des faits en classe.

Les représentations étant des formes de savoir, on peut les rapprocher des types de savoir évoqués par D. Schön (1996). Ainsi en cours d'action, il existerait le savoir tacite (que notre action révèle mais que l'on est incapable de décrire) et le savoir connu (on pense à ce que l'on fait en exécutant une tâche). Par conséquent en situation, l'enseignant réagirait à certains éléments de celle-ci parfois sans avoir conscience des représentations connexes à l'action, parfois au contraire en conscientisant certaines (relatives par exemple au degré de compréhension des élèves, au seuil de bruit dans la classe, au rôle didactique à jouer, mais aussi aux principes idéologiques ou professionnels auxquels il adhère et peut-être au nom desquels il agit).

Comment rendre compte des représentations implicites et explicites?

La psychologie cognitive avec la notion de schème apporte quelques réponses. En Sciences de l'Éducation, la didactique professionnelle, qui s'en inspire, avance la notion de « concepts

en acte » pour évoquer des concepts organisateurs de l'action⁵⁹, explicités ou implicites, « *et qui retiennent de la situation à laquelle doit s'adapter les sujets, les propriétés, les relations qui vont permettre cet ajustement* » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Elle évoque la notion de « théorèmes en acte » lorsque le sujet énonce, à propos de ces relations et propriétés, des propositions qu'il tient pour vraies. Je m'inspire de ces notions sans pour autant les employer telles qu'elles dans mon travail, car renvoyant au champ de la psychologie cognitive, elles gardent pour moi une part de mystère⁶⁰. Par exemple, à propos des « concepts en acte » et « théorèmes en acte », je note parfois le singulier à « acte » (Pastré, Mayen & Vergnaud, *ibid*) et parfois dans le même texte le pluriel et le singulier (Vergnaud, 2007, p 344 et p 348 ou 355). Or, pour moi singulier et pluriel ne concernent pas la même réalité. Le singulier renvoie à l'acte en tant qu'action d'ajustement (Pastré, Mayen & Vergnaud, *ibid*). Le pluriel concerne la fragmentation de cette action en plusieurs sous-parties (les actes) la composant. Il semblerait que ce soit plutôt le singulier que ces auteurs privilégient. Or, je ne travaille pas sur l'ajustement de l'action nécessitant la prise en compte du déroulement temporel de celle-ci, sous-entendant par là-même la création potentielle lors des émergences contextuelles. Je travaille sur certains aspects éventuels de cette action, les pratiques, actes récurrents validés par le sujet. Je les considère davantage aux prises avec le sociocognitif qu'avec le cognitif, comme je le définirai plus explicitement en deuxième partie (voir paragraphe 4.3). Par ailleurs, je n'emploie pas la notion de « concept » -que G. Vergnaud (1990) associe à celle de conceptualisation-, j'utilise celle de représentation induisant, comme je l'ai expliqué plus haut (paragraphe 1.2.2.2.b), une dimension d'évaluation de l'objet, « évaluation » absente des notions de « concept » ou de « conception ».

Je n'emploie pas ces deux notions. Cependant je m'en inspire, car elles peuvent opérationnaliser des « invariants opératoires » d'un autre type que ceux d'ordre cognitif : des invariants opératoires d'ordre sociocognitif évaluatif, invariants développés dans la relation à l'autre ou dans la relation au groupe, et dont on peut penser qu'ils sous-tendent également les pratiques (*via* la récurrence qui caractérisent ces dernières). Comment je m'en inspire?

Premièrement, en considérant les pratiques verbales observées dans une classe, non pas comme des « concepts en actes », mais comme quelque chose d'approchant : les « représentations en pratiques », c'est-à-dire des pratiques traduisant, par les indices verbaux utilisés, des significations accordées à la situation et aux éléments la composant. « Représentations en pratiques » serait une notion reconnaissant l'impact des aspects sociocognitifs sur l'agir sans pour autant augurer d'une préméditation ou d'un calcul. L'invariant opératoire pouvant émerger du couplage sujet/situation serait alors de type sociocognitif et non pas uniquement cognitif.

Deuxièmement, en considérant la justification des pratiques comme des « *pratiques théorisées* » ne devant pas être très éloignées des « *théorèmes en acte* » tenant pour vrai certaines relations et propriétés.

⁵⁹ La conceptualisation s'effectue ultérieurement à l'action, cependant lorsque les conceptualisations sont mieux assurées, elles ont à leur tour une influence indéniable sur les actes. (Voir M. Crahay (2002b) citant J. Piaget (1974)).

⁶⁰ P. Mayen (2008), lors d'une conférence au CREFI-T, expliquait aux chercheurs venus l'écouter (dont je faisais partie) qu'il était difficile d'utiliser la didactique professionnelle pour analyser les situations « brutes » d'enseignement-apprentissage. Car la complexité de cette situation de travail (groupale donc intersubjective) rendait difficile le repérage des concepts à l'oeuvre dans l'action. Ceci pouvait plutôt s'envisager en formation (*via* l'analyse des dysfonctionnements).

Les « *représentations en pratiques* » seraient les pratiques découlant de représentations activées en situation, les « *pratiques théorisées* » seraient les descriptions et justifications que l'enseignant développe lorsqu'il évoque ses pratiques de classe.

Jusqu'à présent j'ai montré comment les représentations « singulières » (soi, contexte, etc) étaient aux prises avec la situation. Quid alors des représentations sociales? Si elles agissent en situation, quand agissent-elles? Il est convenu de penser qu'elles orientent en amont la perception de la situation.

Les représentations s'organisent en système (Codol, 1969-70; Abric, 1994). On peut donc penser que les « représentations en pratiques », en prise avec les situations de classe, sont elles-mêmes connectées à des représentations émanant de situations plus larges méso ou macrosociales (relevant de l'univers professionnel ou sociétal). La représentation sociale en tant que produit forme:

« un tout globalement présent en toile de fond de l'échange social, un tissu (au sens étymologique) d'informations, d'opinions, d'images, etc..., qui n'est pas l'objet de l'échange mais qui règle inconsciemment l'échange à propos de l'objet ». (Bataille, 2000)

Selon M. Bataille (ibid) la représentation sociale, comme forme de connaissance, est évoquée à mi-mots sous l'appellation « représentation-matrice » par d'autres chercheurs. Il pense notamment à Le Ny, dans le champ de la psychologie du travail, pour lequel :

« l'observation d'un comportement permet d'inférer l'existence d'un « événement-représentation », sous-tendu par une « représentation-matrice » que Le Ny rapproche de la « représentation sociale ». (Bataille, ibid)

Ces représentations-matrices pourraient donc s'apparenter à des représentations sociales, ou à des représentations sociales particulières, les représentations professionnelles définies ainsi:

« représentations (...) spécifiques [car] construites dans le cadre des actions et des interactions professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ ». (Bataille, ibid)

Il n'est pas facile d'appréhender de telles représentations directement, de façon pragmatique (sauf à effectuer des inférences). L'entretien post-observation reste une solution possible. Cependant, je me suis aperçue que dans un tel entretien, les représentations émises par les enseignants à propos de leurs pratiques relevaient davantage de justifications pragmatiques que de justifications plus larges, sociales par exemple. Les justifications pragmatiques livrent certains éléments de représentations professionnelles mais ne les accompagnent pas d'un argumentaire plus large révélant des prises de position plus générales. Comment alors recueillir des représentations sociales (ou professionnelles plus fournies) à partir d'entretiens demandant aux enseignants d'évoquer et de justifier leurs pratiques? Je pense (mais cette réflexion étant très récente, je ne l'ai pas encore testée sur le terrain), que le retour aux professionnels concernés, des résultats des études dont ils ont fait avec d'autres l'objet, permettrait ce recueil : ces derniers commenteraient ces résultats, en les validant ou en ne les validant pas, et surtout justifieraient leurs prises de position. Une telle procédure serait mise en place, davantage dans un souci d'accession aux représentations sociales, que de validité écologique des résultats, même si cette dimension n'est pas exclue de mes préoccupations,

puisqu'elle constitue un critère auquel de nombreux chercheurs à l'heure actuelle tentent de répondre⁶¹. Ces recherches restent à mener.

3.3.3. Viser quels types de savoirs?

Je ne cherche pas à rendre compte du fonctionnement du système didactique. Je ne m'intéresse pas au déroulement de l'action. J'étudie l'un de ses sous-système : les pratiques. Là encore, je ne m'intéresse qu'à certaines d'entre elles : les pratiques verbales, notamment celles communes⁶² aux enseignants. Dans quel but ? Rechercher certains organisateurs potentiels de telles pratiques : les éléments subjectifs communs aux enseignants, participant (en situation de travail) d'un agir générique verbal de ces professionnels⁶³. « Générique » est utilisé au sens de Y. Clot et D. Faïta (2000) à propos de l'analyse du travail, et non pas à celui de G. Sensevy (2008) exclusivement tourné vers l'activité d'enseignement analysée de façon didactique.

Ces éléments peuvent s'appréhender à partir de ce que les enseignants disent à propos de leurs pratiques, mais pas uniquement. En effet, les représentations verbalisées et les pratiques déclarées, toutes deux issues de la sphère sociocognitive, traduisent surtout des éléments de cohérence sociocognitive développées par les sujets interrogés. Ces informations participent du réel, mais s'avèrent incomplètes pour qui veut expliquer les pratiques développées en situation de travail. D'où le recours à l'observation de cette dernière.

Le « genre professionnel » est étudié par Y. Clot et D. Faïta à partir de l'analyse de verbalisations (autoconfrontations croisées) des professionnels sur le déroulement de l'action en situation. Ces chercheurs le désignent ainsi :

« « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler (...). Une sorte de préfabriqué, de stock de mises en actes, de mises en mots, mais aussi de conceptualisations pragmatiques prêts à servir. » (Clot et Faïta, 2000)

En ne trahissant pas cette définition, je pense que l'on peut également aborder le « genre professionnel », à partir de données plus générales, moins contextualisées, c'est-à-dire ne tenant pas compte du déroulement de l'action, notamment en repérant les pratiques verbales communes émises par les professionnels en situation de travail, et en confrontant celles-ci aux pratiques consensuellement évoquées et justifiées en entretien⁶⁴.

Rechercher les invariants interindividuels (avant de rechercher les variations), et comprendre leur fonctionnalité est pour moi, une des étapes à respecter pour construire une modélisation de la pratique. Cependant à quel niveau rechercher ces invariants?

L'acteur n'est pas un objet d'étude simple, il ne fait pas toujours ce qu'il dit faire et ne dit pas tout de ce qu'il fait. En situation de travail deux sphères se confrontent de façon interactive : la sphère sociocognitive et la sphère comportementale immergée dans la situation. Par ailleurs, la sphère sociocognitive peut tout autant agir de façon implicite qu'explicite.

⁶¹ Citons à titre exemplaire, le dispositif méthodologique minutieux présenté par M.-L. Schubauer-Léoni et F. Leutenegger (2002) associant la clinique des systèmes à l'expérimentation, afin de rendre compte au plus près (via la dialogique explication-compréhension) de la dynamique des situations didactiques ordinaires.

⁶² Que l'on pourrait également qualifier de « transversales ».

⁶³ Agir générique actualisant sûrement des éléments de forme scolaire, entendue comme « mode scolaire de socialisation » (Vincent, Lahire & Thin, 1994), et peut-être des éléments de « travail partagé », issus de collectifs au travail, selon la deuxième dimension donnée par R. Amigues et G. Lataillade (2007) à ce terme.

⁶⁴ Selon la définition des pratiques donnée plus haut

Confronter les pratiques verbales observées en classe et communes aux enseignants, aux pratiques que les enseignants déclarent et justifient consensuellement en entretien permet d'analyser les cohérences et les ruptures entre les données émanant de la sphère représentationnelle explicitée et celles issues de la sphère pragmatique : les deux univers, « pensée réflexive » et « « pensée » en pratiques », se recourent-ils ? Si tel est le cas, sur quels aspects se rejoignent-ils ? Sinon, quels aspects les éloignent ? Les deux cas de figure révèlent différentes dimensions du genre professionnel.

- Ainsi, si les enseignants décrivent et explicitent de façon convergente des pratiques observées par le chercheur sur le terrain, ils livrent des dimensions conscientisées et incarnées du genre professionnel. Il me semble que l'on peut avancer l'idée d'une dimension « congruente » du genre professionnel.

- Si au contraire, les enseignants décrivent et explicitent de façon convergente des pratiques non observées par le chercheur sur le terrain, ils livrent des dimensions du genre professionnel conscientisées mais non appliquées. On serait plutôt dans le cas d'une dimension « convenue » du genre professionnel⁶⁵.

- Enfin, si les enseignants n'évoquent pas des pratiques pourtant observées par le chercheur sur le terrain, on est face à une dimension « implicite » du genre professionnel, relèvant du non dit ou du non su.

Je cherche à rendre compte de l'intelligibilité des pratiques en étudiant les représentations exprimant la congruence ou l'implicite du genre professionnel. Cependant, connaître les représentations implicites ou explicites (relevant d'autrui, de la tâche, etc) potentiellement organisatrices des pratiques génériques, n'est qu'une étape dans l'explication de ces dernières. Il faudrait ensuite rechercher pourquoi ces représentations sont présentes, c'est-à-dire en quoi les normes et croyances socio-professionnelles qu'elles véhiculent, sont fonctionnelles pour l'agir en situation de travail. Ce qui reviendrait à rechercher à quelles représentations sociales et professionnelles, elles s'alimentent, mais également à étudier lesquelles de ces « représentations en pratiques » s'apparentent à des « représentations professionnelles ».

3.4 Principes épistémologiques retenus

Le chapitre 3, consacré à une réflexion épistémologique servant l'étude de l'intelligibilité des pratiques verbales, répond à certains des critères évoqués par M. Bru (2002b) à propos de la spécificité des savoirs de la recherche sur les pratiques, et par J.-M. Barbier (2001) à propos de la constitution des champs de pratiques en champs de recherches. Je liste ci-dessous ces critères :

- distinction des démarches de recherche ayant pour intention dominante l'intelligibilité des pratiques, de celles ayant pour intention dominante l'optimisation ou la finalisation de ces dernières (Barbier),
- inscription dans une théorisation *de* la pratique et non *pour* la pratique (Bru)
- abandon des simplifications qui font de l'enseignant un décideur souverain ou au contraire un simple agent d'un système (Bru); sensibilisation à une approche transdisciplinaire et située (Barbier),
- prise en compte de l'hétérogénéité et des tensions que les pratiques génèrent (rupture avec

⁶⁵ Il faut tout de même s'assurer que la méthodologie du chercheur ne soit pas en cause...

une vision idéalisée) (Bru)

- invention de méthodologies propres à l'étude des pratiques (Bru). J'aborderai plus en détail ce point dans le paragraphe 6.
- adoption des critères de validité de la *démarche de recherche en intelligibilité* c'est à dire d'une démarche de recherche se démarquant des critères classiques de la recherche expérimentale. (Barbier)

Les orientations épistémologiques ayant été brossées, la seconde partie du document expose plus en détail ma problématique actuelle et les notions qui l'étayent.

Deuxième partie.

(problématique actuelle)

**Pratiques verbales constatées
et
représentations
(inférées et/ou associées).**

4. Les pratiques: des repères dans une situation complexe.

4.1 De la complexité de la situation de classe.

Au sein du Groupe des Pratiques Enseignantes (GPE) nous nous intéressons aux pratiques des enseignants en classe. Nous considérons la situation de classe comme un système complexe où s'entremêlent de multiples variables et processus. Le cadrage épistémologique des "*interactions contextualisées*" (Bru,1991) ou celui plus récent des "*pratiques en contextes*" (Bru, 2002a), conçoivent la classe comme un micro-système ouvert : les interactions des différents acteurs en présence sont influencées par des éléments environnementaux qu'elles peuvent en retour, pour certains d'entre eux, faire évoluer. Ces éléments sont d'ordre divers : expérientiels, historiques, pragmatiques, subjectifs, économiques, spatio-temporels... Ils convoquent différents types de variables : formelles, de présage (selon la terminologie de M.-J. Dunkin et B.-J. Biddle, 1974), d'actions pédagogiques (Bru, 91), de représentations, de perceptions, de matérialités financière, physique (effectifs, locaux), institutionnelle (organisation, programmes)...

Cette complexité est d'autant plus importante qu'elle s'applique non pas à des relations de type sujet-objet(s), mais à des relations humaines sujet-sujet(s) : un enseignant qui s'adresse à ses élèves potentiellement réactifs. A la grande part d'imprévu lié à la complexité du réel (Boutinet, 1998 ; Perrenoud, 1996), s'ajoute celle du comportement de l'autre en situation d'interaction (Ardoino, 2000). En effet, la situation d'enseignement n'est pas une simple situation de transmission de l'information où le savoir circulerait de l'enseignant vers l'élève selon un processus linéaire. Elle relève plutôt d'une situation de communication, donc d'un processus d'enseignement interactif (Specogna, 2007; Dessus, 2008) permettant l'ajustement des informations réciproques émises et reçues par l'enseignant et ses élèves. Bien que les travaux de M. Crahay (1989) montrent que les prises de paroles des élèves sont moindres comparées à celles des enseignants, on ne peut pas pour autant considérer la situation d'enseignement comme un simple monologue de l'enseignant devant un auditoire inerte qui enregistrerait toute information sans réagir, ou que l'enseignant ne solliciterait jamais (Trinquier & Terrisse, 2004). La situation de communication, qu'elle soit éducative ou formative (Trinquier, 2005 b) engendre des ajustements réciproques (Dunkin, 1981, 1986) , des appropriations de savoirs de différents types, des adaptations, que l'on peut qualifier avec J. Ardoino (ibid) d'altérations.

Cette complexité étant admise il reste cependant à élucider comment et pourquoi les enseignants se comportent de telle ou telle manière. Comme il paraît impossible d'étudier le poids simultané des multiples variables et processus impliqués dans la situation, opacité de l'objet oblige (Ardoino, ibid), il faut alors modestement découper la réalité en décidant d'observer plus particulièrement telle ou telle variable, tel ou tel processus. La justification de cette découpe s'explique par l'adhésion à certains principes théoriques. Ceux que j'adopte s'alimentent en grande partie à ceux d'une discipline contributive aux Sciences de l'Education, la Psychologie sociale. Car celle-ci s'intéresse entre autres à la relation pratiques/représentations, notamment aux pratiques verbales en tant que vecteurs des représentations. Les pratiques verbales sont développées par l'enseignant lors de ses multiples interactions avec le groupe d'élèves ou certains élèves le composant. Les représentations sont

celles qu'émet l'enseignant, soit lorsqu'il s'adresse aux élèves, soit lorsqu'il évoque et/ou justifie ses pratiques en entretien. Ces représentations peuvent être sociales, professionnelles, collectives, ou encore singulières (si elles concernent des objets ne présentant pas d'enjeux sociaux ou professionnels, comme indiqué en première partie).

4.2 Comment opérationnaliser le terme " pratiques " ?

D. Jodelet et S. Moscovici (1990) ont proposé une définition des pratiques comme:

" des systèmes d'action socialement structurés et institués en relation avec des rôles ".

Je retiens la notion de " rôles ",

" les rôles [prescrits] sont traduits, recodés, en fonction de théories socialement forgées sur le Soi au travail, sur la situation d'enseignement, sur la nature de la tâche à accomplir " (Lautier, 2001).

Par contre, je pense avec C. Flament (2001), que cette définition des pratiques laisse trop de prises au flou notionnel du terme action. Celui-ci relève en effet de nombreuses approches théoriques possibles (par exemple de type sociologique⁶⁶ ou psychologique⁶⁷). *De plus, selon les définitions données par divers dictionnaires, il peut avoir deux sens, un sens large d'application d'une (ou plusieurs) forces à l'obtention d'un résultat⁶⁸, ou un sens bien plus restreint d'acte, c'est à dire ce qui a été exécuté *in situ*, qui est accompli, et que l'on considère objectivement.* M. Rouquette (2000) précise :

« L'action se décompose en deux facettes : la façon de faire et les conséquences perçues de ce faire, qu'elles aient été ou non désirées et recherchées, qu'elles soient ou non correctement appréciées. »

⁶⁶ Voir:

-les théories de l'action rationnelle (adéquation entre les moyens et les fins -Pareto-; adhésion à des valeurs ou principes éthiques -Weber-; évaluation des gains confrontés aux risques -théorie de l'homme oeconomicus inspirée de celle de Morgenstern et Von Neumann-),

-ou celles de la rationalité limitée voyant dans l'acteur un stratège trouvant des solutions acceptables à ses problèmes car les informations dont il dispose ne sont que partielles (Simon), voire suffisantes lorsqu'elles constituent de bonnes raisons d'agir de la sorte (Boudon),

-ou encore celles de l'action organisée par des contraintes internes comme l'habitus (P. Bourdieu), ou des contraintes externes comme les cadres dans lesquels les acteurs développent leur marge de manoeuvre (Crozier),

- enfin d'autres conciliant plusieurs dimensions de l'action, comme l'intégration, la stratégie, la subjectivation (Dubet), ou encore la subjectivité, les actes, l'environnement (Holbrook&Hirschman ; Bree). On pourrait également évoquer le situationnisme intégral de l'ethnométhodologie « rendant problématique la notion même de société » (voir Tupin & Dolz, 2008, pour compléter ces approches sociologiques de l'action).

⁶⁷ Les approches psychologiques de l'action traitent de l'action humaine interprétée comme un comportement guidé par des objectifs. Elles considèrent le rôle des cognitions dans les actions (Miller, Galanter, Pibram (1960). Plus récemment l'étude des modes de *coping* (Monat et Lazarus, 1991) recherche également comment l'individu s'adapte à l'environnement, quelles pensées et quels actes il développe pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté. De façon générale, les actions sont mises en regard avec de nombreuses variables : les émotions, les intentions, le but poursuivi, l'effort et le plan pour l'atteindre, la représentation de l'action, le rôle des contraintes extérieures *via* la perception de l'environnement, ou les ancrages culturels générateurs de significations (voir la synthèse de E.E. Boesch, 1995).

⁶⁸ l'action est étudiée en tant que système. On se retrouve alors face au problème ci-dessus cité (à propos de la situation de classe) des multiples éléments à prendre en compte pour étudier l'action.

De même, concernant le terme " pratiques " je conviens avec M. Rouquette (ibid) qu' :

« En psychologie sociale, la notion de « pratiques » est un fourre-tout (...) [qui] recouvre au moins deux aspects parfois confondus : la réalisation d'une action (conduite effective) et la fréquence de cette réalisation (...); le passage à l'acte et la récurrence de cet acte ». (Rouquette, ibid)

Je m'inscris dans la deuxième option, « récurrence des actes », c'est pourquoi je fais le choix tout comme C. Flament (ibid) d'adopter des définitions de sens commun, qui ont le mérite de souligner cette notion de fréquence de la réalisation⁶⁹. Ainsi les pratiques sont des manières habituelles d'agir (Petit Robert), ou encore des façons d'agir, des comportements habituels (Petit Larousse). Elles participent de la pratique, qui ajoute à « la manière habituelle » la notion d'expérience (Dictionnaire Historique de la Langue Française⁷⁰). Ces définitions soulignent les aspects observables : comportements, actes, d'autant mieux observables qu'ils sont récurrents.

Barbier et Galatanu (2000) définissent la pratique comme un procès de transformation de l'environnement, la notion de procès renvoyant aux " *processus ayant fait l'objet du repérage d'un certain nombre d'invariants et de régularités* ". Dans cette optique, la différenciation que G. Malglaive (1998) établit entre pratique et action est intéressante à souligner pour comprendre la définition des pratiques que j'adopte. Alors que, selon cet auteur :

*" l'action n'entraîne pas nécessairement le succès : elle peut aussi conduire à l'échec "*⁷¹, [et] " *produit deux sortes d'effets sur le réel qu'elle cherche à transformer : des effets voulus et des effets non voulus* ".

la pratique par contre :

" est ordonnée au succès, même s'il lui arrive de connaître l'échec "(...) et, parce qu'elle " obéit à la logique du succès, elle est grosse de toutes les paresse, de toutes les routines, de toutes les répétitions à l'identique de ce qui a marché " (Malglaive, ibid.).

Si " *tout praticien cherche à vaincre les facteurs de désorganisation présents dans toute situation humaine* " (Schwartz, 1977), je pense qu'au cours de sa pratique, l'acteur institutionnalisera certains actes articulés entre eux, qu'il a expérimentés, et qui lui semblent efficaces pour atteindre ses fins. En fonction de ses intentions, le sujet sélectionnera les actes⁷² et procédures efficaces qui ont abouti à l'atteinte des buts qu'il s'était fixés. Ce sont ces actes et procédures validés par le sujet qui se constituent en pratiques (au pluriel) au cours de son expérience. Pour moi, les pratiques participent d'une réduction de la variabilité potentielle des conduites évoquée à maintes reprises par M. Bru. Elles ne se confondent pas avec les savoir-faire. Elles s'y apparentent lorsque ces derniers sont entendus comme des gestes singuliers d'une pratique ayant été appris et expérimentés, elles s'en éloignent lorsqu'ils sont considérés comme des actes potentiels permettant de faire face à de nouvelles situations. Ainsi je définis les pratiques comme certains savoir-faire (actes et procédures) particuliers ayant prouvé leur

⁶⁹ Car ce flou concernant la notion de « pratiques » en Psychologie Sociale, se retrouve également en Sciences de l'Education. « (...) *la terminologie est mal stabilisée : les termes d'action, d'activité(s), de pratique(s), de travail... sont parfois utilisés comme synonymes, parfois distingués mais sans que ces distinctions ne rencontrent un véritable consensus* ». (Marcel, Orly, Rothier-Bautzer, 2002).

⁷⁰ Sous la direction d'Alain Rey (1992).

⁷¹ position également soutenue par E.E. Boesch (1995).

⁷² Au sens d'acte comportemental.

efficacité⁷³ (ayant été validés) et se retrouvant de façon récurrente dans la pratique. Cette idée de récurrence est également soulignée par C. Flament (ibid), à propos de pratiques particulières, les pratiques sociales, renvoyant à la coutume, à l'usage, et à la notion de systèmes de comportements reconnus socialement. Or, les pratiques des enseignants, en tant que pratiques professionnelles ne constituent-elles pas un type spécifique de pratiques sociales ?

4.3 Comment expliquer la récurrence inhérente aux pratiques ?

Comme je l'ai indiqué plus haut, je pense que l'étude de la relation existant entre les représentations et les pratiques peut en grande partie expliquer cette récurrence⁷⁴. En effet, selon C. Flament (ibid) s'il est possible d'amener un individu à s'engager dans des comportements contre-représentationnels ponctuels ayant un impact observable sur les représentations concernées, il est par contre bien difficile :

“ d'amener un sujet à réaliser librement et de façon régulière un acte contredisant les prescriptions de ses propres représentations sociales ”

(c'est-à-dire un acte peu désirable qui va à l'encontre des valeurs et des normes de son groupe d'appartenance ou de référence).

De même pour G. Mugny (1984) le comportement constitue une forme organisant des contenus, et la répétition du comportement peut montrer la fonction instrumentale de ce dernier.

“ La répétition peut expliciter une attitude spécifique de l'acteur à propos d'un objet particulier. ” (Mugny, ibid).

Or, on sait que l'attitude est une dimension de la représentation.

4.4 Comment appréhender cette relation entre les pratiques et les représentations ?

Peut-on affirmer que les représentations induisent les pratiques ou l'inverse ? C. Flament (2001) précise qu'aucune analyse de terrain portant sur une telle investigation n'a encore été tentée. La totalité des chercheurs s'accordent sur le fait que les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement.

“ Il serait tout à fait vain de chercher si c'est la pratique qui produit la représentation ou l'inverse. C'est un système. La représentation accompagne la stratégie, tantôt elle la précède et elle l'informe, elle la met en forme ; tantôt elle la justifie et la rationalise : elle la rend légitime. ” (Autes, 1985).

M. Rouquette (2000) cependant précise la « non-équivalence de ces deux influences » : la

⁷³ celle-ci paradoxalement n'est pas toujours prioritairement liée à la visée d'apprentissage de l'élève. M. Bru, M. Altet, & C. Blanchard-Laville (2004) citent les résultats de M. Durand (1996), et S. Casalfiore (2002) montrant que l'ordre et le contrôle de la classe sont premiers dans la hiérarchie des buts poursuivis par l'enseignant.

⁷⁴ La sociologie s'intéresse également à cette récurrence. Pour P. Bourdieu (1980) la relation entre pratiques et représentations dépendrait d'une troisième variable, l'habitus, principe générant et organisant les représentations et les pratiques.

représentation reste une « *condition de contrainte variable* » sur les pratiques alors que l'influence des pratiques sur la cognition constitue « *une détermination objective* ».

« *Il convient de tenir les représentations pour une condition des pratiques et les pratiques pour un agent de transformation de représentations* ».

A titre d'hypothèse, J.-C. Abric (1994) accorde un poids privilégié aux représentations dans deux situations particulières : celles possédant une charge affective forte en relation avec la préservation identitaire, et celles où l'acteur dispose d'une autonomie par rapport aux contraintes de la situation ou aux contraintes résultant des relations de pouvoir. L'autonomie de l'enseignant par rapport aux contraintes de situation étant variable, l'influence représentationnelle fluctue donc.

Mon propos de toute façon n'est pas d'apporter ma pierre à ce débat, je cherche plutôt à rendre intelligibles les pratiques, en les mettant en relation avec les représentations, inférées par le chercheur à partir de son observation des pratiques, et/ou énoncées en situation d'entretien par les acteurs observés. Les pratiques, en effet, ne correspondent pas toujours à des représentations explicitées. Les travaux de D. Jodelet (1983) sur la maladie mentale ont en effet montré que certaines représentations de familles accueillant des malades mentaux ont été révélées lors d'entretiens, alors que d'autres ne se sont dévoilées que lors de l'observation des pratiques elles mêmes! Ce qui pose le problème des représentations explicitées ou implicites (Bataille, 2000).

Nous connaissons par ailleurs la position de certains chercheurs appartenant à d'autres champs théoriques, pour lesquels l'étude des représentations (explicitées) est insuffisante pour rendre compte des pratiques, puisque certaines d'entre elles sont basées sur des savoir-faire implicites, fondés sur des conceptualisations en actes (Vergnaud, 1990; Maurice, 2004; Maurice & Murillo, 2008).

Comme je l'ai déjà signalé, mon projet d'étude reste modeste, il s'agit d'étudier la cohérence entre les pratiques et les représentations, mais aussi les limites de cette cohérence. Il convient donc de mettre en relation certaines pratiques avec certaines représentations, mais aussi de révéler que telle ou telle pratique n'a pu être explicitée, ou que telle ou telle représentation énoncée ne se traduit pas par des pratiques spécifiques.

En 1994 J.-C. Abric constatait que les études sur les pratiques concernaient davantage les "*pratiques représentées*" que les "*pratiques effectives*". Selon lui l'élaboration d'une méthodologie généralisable et empiriquement réalisable étudiant les pratiques effectives restait à faire à cette époque. D'autres chercheurs l'ont suivi dans cette voie. J.-P. Leyens (1997) à propos des recherches en cognition sociale, insiste sur la ré-introduction de comportements "bruts" dans les modèles théoriques, sur l'importance d'une approche pragmatique conjuguée à la connaissance des processus cognitifs. B. Dardenne (1997) souligne qu'en cognition sociale les théories et les recherches sont de plus en plus nombreuses à reconnaître de nouveau l'importance de l'action ou de l'interaction dans les processus cognitifs. M. Rouquette (2000) propose une opérationnalisation de la pratique pour repenser la relation représentations-pratiques. M. Bromberg et A. Trognon (2004 b) présentent quelques études qu'ils qualifient d'innovantes illustrant notamment les jeux d'interaction dans la communication en situation professionnelle. Enfin pour citer un dernier exemple, C. Chabrol et I. Orly-Louis (2007) font de même à propos des interactions en situations de

communication sociale courantes. Notre objet d'étude est donc d'actualité.

Les comportements bruts que j'étudie sont les pratiques verbales des enseignants en classe, les actes de paroles récurrents qu'ils prononcent en situations d'enseignement. Je les étudie pour rechercher ce qu'ils recèlent comme représentations, mais aussi pour les confronter aux représentations que les enseignants possèdent de leurs pratiques, c'est-à-dire à la manière dont ils décrivent et signifient ces dernières.

J'étudie donc plusieurs types de données : les pratiques verbales en classe, les pratiques déclarées et leur justification. Le rôle prépondérant accordé au matériau verbal n'est pas aléatoire, il sert une orientation de recherche s'appuyant sur deux aspects : les formes langagières sont prédominantes dans les processus d'enseignement-apprentissage (ce qu'ont montré M.-J. Dunkin et M.-J. Biddle en 1974 mais qui est également reconnu à l'heure actuelle par exemple par les chercheurs en didactique professionnelle, -voir Pastre, Mayen & Vergnaud, 2006), le discours (et de façon plus large la communication) est un vecteur privilégié d'émission et de circulation des représentations (ce que montre la psychologie sociale de la communication lorsqu'elle analyse les relations entre communication, sociocognition, et conduite (Bromberg & Trognon, 2004 a ; Ghiglione 1990; 1995, 1997, 1999 a, 1999b). Il faut par ailleurs signaler ce que maints chercheurs ont souligné (voir M. Crahay, 1989) : la communication dans une classe est majoritairement constituée des prises de paroles de l'enseignant.

5. Spécificité des variables étudiées.

5.1 Les pratiques verbales en classe.

5.1.1 Justification du terme « pratiques verbales ».

Pourquoi parler de " pratiques verbales " et non de " pratiques ou de productions discursives ", ou encore de " pratiques ou de productions langagières " ou " d'activités langagières ", ou de " productions énonciatives ", ou encore tout simplement " d'actes verbaux " ?

J'écarte les termes de " productions " ou " d'actes " verbaux car ils ne rendent pas compte de la récurrence qui participe selon moi de la définition des pratiques. En effet certaines productions ou actes verbaux émis dans des contextes spécifiques n'ont qu'un caractère ponctuel, éphémère. Je ne m'intéresse pas à cet aspect de la parole de l'enseignant. Quant au terme " activité ", il est trop large. En effet, l'activité comporte selon J. Leplat et J.-M. Hoc (1983), une partie observable, le comportement, ainsi que des mécanismes inobservables de production de ce comportement. Cependant elle n'implique pas l'idée de récurrence. La définition que j'ai donnée plus haut des pratiques en font un sous-ensemble possible de l'activité.

Par ailleurs, que penser des termes : " discursifs ", " langagiers ", " énonciatifs ", " verbaux ", qui sont bien évidemment synonymes ? Les sens donnés par différents dictionnaires (Dictionnaire de la langue française; Petit Larousse), me permettent de considérer le terme

" énonciatif " comme le moins adapté à mon objet car il renvoie plutôt à une focalisation sur de courtes séquences de paroles à caractère plutôt informatif.

Les trois autres termes conviennent mieux car ils servent les idées d'une communication élargie, et d'une expression de la pensée. Cependant je privilégie les termes " discursif " et " verbaux " . Ils renvoient à un sujet parlant alors que " langagier " ne se réduit pas à la parole⁷⁵ : les pratiques langagières peuvent étayer d'autres systèmes comme la gestuelle ou l'expression écrite. De plus utiliser " langagier " peut également révéler un souci de décodage linguistique de la langue (Bautier, 1995), or ceci n'est pas ma préoccupation. Ainsi, je peux utiliser la notion de "pratiques discursives" car je considère en effet que l'enseignant n'émet pas des propos décousus : ses propos forment un tout (un discours) et participent d'un sens global qu'il donne à ses conduites⁷⁶, ou bien privilégier la notion de " pratiques verbales " car elle est suffisamment large pour englober des registres d'interventions divers visant par exemple la compréhension d'un savoir, la gestion du climat de classe, etc. Ces précautions étant posées, il m'arrive lorsque l'esthétique littéraire d'un article le justifie, d'utiliser l'une ou l'autre de ces expressions synonymes.

5.1.2 Visée pragmatique des pratiques verbales.

Lorsque l'enseignant parle dans sa classe, que fait-il ? Il peut transmettre des informations (relatives au contenu, aux règles de vie, aux procédures...), s'assurer que les élèves ont compris (les consignes, le contenu...), réguler le climat de la classe (susciter ou calmer les émotions...), relancer le travail, l'implication des élèves..., instaurer les conditions et les limites de la communication etc. Les pratiques verbales développées au sein de la classe participent des fonctions du langage définies par R. Jakobson (1963) : fonction conative visant à amener autrui à se comporter de telle ou telle manière, fonction référentielle donnant des informations sur un objet, une situation présente, fonction phatique permettant d'établir, de prolonger, ou de rompre le contact, fonction émotive exprimant des états émotionnels, fonction poétique s'attachant à la forme, à l'esthétique du message oral, fonction métalinguistique permettant de réguler le discours.

La fonction conative m'intéresse particulièrement car je souscris aux courants de recherche pour lesquels le langage sert à accomplir des actes et à amener autrui à agir de telle ou telle manière.

Ainsi, J.-L. Austin (1962) a développé un point de vue pragmatique sur le langage. Selon lui toute énonciation destinée à communiquer est un acte de discours produit dans une situation totale où se trouvent les interlocuteurs. En tant qu'acte, l'énonciation vise à accomplir quelque chose par la parole, actes de locution (dire quelque chose), d'illocution (rendre manifeste comment les paroles doivent être comprises lorsqu'on les dit –exemple du conseil, du

⁷⁵ Définition de la parole : expression orale des contenus de conscience. Faculté d'exprimer sa pensée par le langage articulé.

⁷⁶ " *Un discours est une suite non arbitraire d'énoncés* " (Reboul et Moeshler, 1998b). " *Interpréter un discours cela revient à attribuer à son locuteur une intention informative. Celle-ci n'est pas relative à un énoncé mais à l'ensemble des énoncés qui forment le discours en question* " (Reboul et Moeshler, 1998a).

Dans le même esprit on peut considérer le discours enseignant comme un texte oralement proféré (Kahn et Rey, 2008). « *La parole de l'enseignant dans la classe utilise des notions qui se définissent par leur rapport mutuel, émet des énoncés qui sont en cohérence les uns avec les autres et dont la validité dépasse la circonstance immédiate dans laquelle ils sont prononcés* ». (Khan et Rey, *ibid*)

commandement...), actes de perlocution (provoquant des effets, des conséquences chez les autres ou chez soi). Bien que les apports de J.-L. Austin en soient restés à la connaissance de la logique langagière, s'intéressant davantage à l'acte de langage comme entité abstraite isolée de son contexte d'utilisation, qu'aux actes langagiers émis dans la situation interlocutive (Kerbrat-Orecchioni, 2001), et qu'ils ne prennent pas en compte la dimension cognitive (Reboul et Moeschler, 1998 a et b) ou sociale des rapports humains (Bourdieu, 1982⁷⁷ ; Bautier, 1995), ces apports ont eu le mérite de dévoiler que le langage était porteur d'intentions, qu'il permettait d'exercer une influence.

Cependant si pour J.-L. Austin parler était agir, parler dans la communication réelle est interagir. Les actes de langage fonctionnent en *contexte* et à l'intérieur d'une séquence d'actes qui ne sont pas enchaînés au hasard, qui se déroulent selon l'exercice d'influences réciproques (Kerbrat-Orecchioni, *ibid*). Cette idée de l'inscription pratique des mots a fait son chemin et gagné de nombreux champs scientifiques, dont la pragmatique, critiquée vivement en son temps par P. Bourdieu. A l'heure actuelle la théorie pragmatique, théorie de l'usage du langage, ne se réduit pas à la description du code utilisé (Reboul et Moeshler, 1998a).

" La pragmatique suppose que, au-delà du décodage linguistique, l'interprétation d'un énoncé implique des processus inférentiels reposant sur des informations non linguistiques, généralement appelées son contexte " (Reboul, 1999-2000).

Par ailleurs, selon cet auteur, le locuteur n'aurait pas seulement l'intention de transmettre un message, il souhaiterait que l'intention véhiculée par le message soit également reconnue. Cette *" double intentionnalité "* renforce l'importance de l'intention dans les actes de langage. L'intention, à la fois informative et communicative (Reboul et Moeschler, 1998b) participe du contexte de l'échange.

Le champ de la linguistique interactionniste rejoint en cela celui de la psychologie sociale.

L'aspect de l'exercice de l'influence m'intéresse tout particulièrement, cependant la description des actes de langage ne représente pas pour moi une fin en soi, je cherche avant tout à connaître les intentions transmises lors de la communication. L'orientation psycho-sociale de ma réflexion s'alimente aux phénomènes de communication (Moscovici 1984, 1989a; Kalampalikis & Moscovici, 2005), notamment dans le domaine de la communication orale, c'est-à-dire lors d'échanges d'actes de paroles⁷⁸ dans l'interaction, et plus particulièrement en ce qui me concerne, d'actes de parole récurrents. Nous verrons plus loin que ces échanges participent d'un contrat de communication (Bromberg, 2004; 2007).

5.1.3 Leur inscription dans la communication.

⁷⁷ *" Dans la pratique le mot n'a aucune existence sociale, il n'existe qu'immérgé dans des situations, dans des relations sociales où les acteurs sont socialement caractérisés "* (Bourdieu, *ibid*).

⁷⁸ *" La théorie des actes de langage (Searle, 1975) repose essentiellement sur le concept d'action alors que la notion d'acte de parole (Bromberg et Landré, 1993) repose sur celui d'interaction "* (Bromberg, 2004).

5.1.3.1 L'interaction

" Toute communication est une interaction. (...) Elle s'inscrit dans un processus d'influence réciproque entre des acteurs sociaux. (...) Il y a deux locuteurs en interaction. (...) La communication est toujours une transaction entre les locuteurs (...)" Abric (1999).

Communiquer nécessite d'obtenir le droit à la parole. Selon P. Charaudeau (1995) ce droit est fondé sur quatre principes : l'altérité (les partenaires de la communication reconnaissent l'autre dans un rôle donné), la pertinence (les énoncés doivent être appropriés à leur contexte et leur finalité), l'influence (séduire, convaincre, faire agir), la régulation (assurer la continuité de l'échange ou sa rupture). De plus, l'influence s'exerce grâce à trois dimensions : la " *légitimité* " du sujet parlant liée au statut qu'il occupe, la " *captation* " provoquant une émotion favorable à la visée d'influence, la " *crédibilité* ", c'est-à-dire la capacité à informer et à persuader l'autre (lui faire partager ses connaissances, et/ou le faire adhérer à des croyances).

La communication éducative me semble relever de ces principes, ainsi que les stratégies d'influence de l'enseignant. Et cela d'autant mieux que la relation qui le lie à l'élève est une relation asymétrique.

" L'efficacité symbolique des mots ne s'exerce jamais que dans la mesure où celui qui la subit reconnaît celui qui l'exerce comme fondé à l'exercer " (Bourdieu, 1982).

Cependant je ne pense pas que l'élève subisse passivement l'influence ; il est acteur et non agent, il réagit à celle-ci. Je suis proche des positions de R. Ghiglione (1997) pour lequel la communication, plus qu'une transmission, est une négociation de la référence. Ceci nécessite pour comprendre son fonctionnement d'examiner le statut des acteurs, leurs liens, les actes de langage échangés et les résultats des faits communicatifs.

On peut cependant se demander quelle forme prend dans une situation de classe une négociation de la référence. On peut également se demander, si une telle négociation est possible puisque les statuts des acteurs sont asymétriques et donc sous-entendent autorité ou pouvoir de l'enseignant. Selon moi, la négociation de la référence apparaît lors des échanges témoignant de la difficulté d'appropriation d'un contenu (relevant de matières scolaires ou de normes scolaires). Ainsi, bien que les paroles de l'enseignant soient majoritaires, il n'y a pas absence totale de négociation de la référence car cela impliquerait une absorption du contenu par les élèves sans réaction de leur part, donc des élèves qui n'échangeraient jamais avec autrui (enseignant ou pairs), or ceci n'est pas le cas. P. Perrenoud (1996) montre à ce propos comment la communication en classe est une pratique complexe prise dans un tissu de contradictions ou de dilemmes car l'enseignant doit la favoriser tout en empêchant qu'elle nuise au bon déroulement de la classe : il doit par exemple contrôler les prises de parole sans stériliser les échanges sans tuer la spontanéité, il doit également ménager une certaine équité de parole en empêchant les élèves qui parlent le plus de monopoliser la parole, alors que ces mêmes élèves lui permettent de conserver une certaine hauteur aux échanges, il doit favoriser la communication sans affaiblir son autorité etc...

5.1.3.2 L'intentionnalité.

" Communiquer suppose un triple jeu de relations : entre la cognition et le langage, entre les interlocuteurs et les principes et règles sociales qui " originent " et gèrent les échanges communicatifs, entre les interlocuteurs inscrits dans un enjeu et communiquant pour obtenir le gain de celui-ci ". (Ghiglione, ibid)

La première relation permet de penser que des indices représentationnels sont contenus dans les actes de paroles, car communiquer n'est pas seulement coder et décoder des messages mais plutôt produire et interpréter des indices (selon une approche inférentielle (Gricéenne) mettant l'accent sur l'interprétation du discours⁷⁹).

La deuxième renvoie à la hiérarchie des statuts occupés et à la situation de communication. Une situation de communication (Charaudeau, 2004) se définit à partir des réponses aux questions : on communique pour quoi dire (finalités)? qui communique avec qui (identités des interlocuteurs)? à propos de quoi (thème)? dans quelles circonstances (conditions matérielles et physiques) ?

La troisième se rapporte au contrat de communication et aux enjeux (d'influence, d'identité, etc) qu'il suscite.

La première relation intéresse particulièrement mon objet d'étude. J'adopte le point de vue de R. Ghiglione : les observables langagiers constituent un matériau pertinent pour l'étude des processus cognitifs sous-jacents à la production langagière.

" Le langage est l'observable principal des processus et des structures cognitives. A nous de repérer dans celui-ci les traces de ceux-là " (Ghiglione, 1999a).

Les processus sociocognitifs s'expriment par des indices cognitivo-discursifs imprimés dans la matérialité langagière (Marchand, 2000). Parler:

« c'est mettre en scène une suite ordonnée de micromondes discursifs afin de transmettre un (des) sens et une (des) intention(s) destiné(s) à produire des effets chez un (des) interlocuteurs " (Ghiglione, 1999b).

Je retiens cette notion de "micromondes ". Je la rapproche des " mondes sémantiques " (ou champs lexicaux) que repère le logiciel Alceste élaboré par M. Reinert (1990, 1993, 1999, 2005). J'analyse avec ce logiciel les propos de l'enseignant en classe. Je considère que différents énoncés émis lors d'une séquence de cours, supports de pratiques verbales, forment un tout discursif, (une intention énonciative selon Reboul et Moeschler, 1998a) servant (un) ou plusieurs objectifs, pour la plupart présents d'emblée en début de séquence et perdurant tout au long de celle-ci.

Dans une situation de communication, les intentions relèvent du principe Gricéen de " double intentionnalité "⁸⁰ que D. Sperber et D. Wilson (1989) ont affiné en distinguant chez le locuteur, l'intention informative (celle du locuteur d'amener l'interlocuteur à la connaissance d'une information donnée), et l'intention communicative (celle qu'a le locuteur de faire connaître à l'interlocuteur son intention informative)⁸¹. Le principe de " feed-back " (retour au

⁷⁹ Par « l'implicature ».

⁸⁰ Principe de coopération dans la communication entre le locuteur et le locuté.

⁸¹ Ces notions vont au-delà du simple constat de l'existence d'inférences dans la communication. Si les inférences, relatives à la coopération ou à l'intention informative sont prises en compte dans les études

locuteur de l'information comprise par l'interlocuteur), caractérisant les situations de communication, permet au locuteur de modifier son message ou les procédures utilisées si ses buts intentionnels ne lui semblent pas atteints, ce qui engendrera à nouveau une réaction de l'interlocuteur, etc.

" Ce sont les effets perlocutoires de leurs interventions, à partir de la réaction d'autrui qui conduisent les interlocuteurs à modifier leurs actes [de parole notamment]⁸² et à tenter de les ajuster " (Gilly, Roux & Trognon, 1999).

Par exemple si l'enseignant revient sur certains points ou répète certaines choses, c'est qu'il juge que l'échange avec l'élève le nécessite, parce que l'élève n'a pas compris, ou n'a pas été attentif, ou n'a pas décodé une attente professorale etc. Comme je l'ai dit plus haut, les échanges sont initiés voire en partie déterminés par une situation contractuelle, porteuse d'enjeu communicatif (Bromberg, 1981 ; Trognon & Ghiglione, 1993) dépendant des circonstances du dispositif, ou d'une finalité psychosociale d'influence, ou de jeux de pouvoir liés à l'identité des sujets etc (Charaudeau, 2004). Ainsi, dans une situation de classe (qui plus est observée par des chercheurs), les enjeux communicatifs du côté de l'enseignant pourraient concerner la préservation de son statut face à des élèves récalcitrants, ou encore la forme de considération qu'il porte aux élèves, par exemple son attachement à leur participation en classe etc...

L'enjeu n'est donc pas indissociable de l'intentionnalité, or :

" l'intention communicative se fonde sur la production d'indices, assez souvent linguistiques, qui constituent autant de traces des structures et opérations cognitives, mobilisées par le locuteur pour construire une intention communicative spécifique (...). [Ces indices] sont porteurs d'effets d'influence. Ils traduisent les opérations qu'un locuteur opère sur le langage eu égard aux enjeux communicationnels de l'échange et à ses attitudes vis-à-vis des référents mis en scène discursivement " (Trognon & Ghiglione, ibid).

De tels propos mettent l'accent sur le système constitué par les formes verbales ou autres *" fragments linguistiques "*, et les représentations, les significations, les intentions qu'un acteur développe dans une situation donnée.

Cependant si la production d'indices est effective, tout état mental par contre ne s'exprime pas explicitement et surtout littéralement dans une phrase, comme le suggérait J.-R. Searle (1982) avec son principe " d'exprimabilité ". La théorie searlienne s'appuyait sur le rôle des comportements linguistiques (modèle du code) censés rendre transparents les états mentaux d'un locuteur (intentions), et sur la reconnaissance par l'interlocuteur des intentions du locuteur *via* la signification conventionnelle des phrases et des mots. La théorie inférentielle de la pertinence (Sperber et Wilson, 1989) défend au contraire l'idée que certaines pensées ne peuvent être exprimées que par des énoncés non littéraux⁸³. Cette réflexion m'intéresse particulièrement car je n'analyse pas la logique d'une pensée, mais recherche plutôt les traces d'états mentaux particuliers, les représentations, s'exprimant souvent dans des associations verbales, révélant ainsi des analogies cognitives.

concernant l'enseignement (*via* par exemple l'attribution à autrui de buts et de savoirs) (Dessus, 2008), les inférences liées à l'intention communicative sont plus rarement spécifiées.

⁸² C'est moi qui précise.

⁸³ A propos des théories pragmatiques voir A. Reboul et J. Moeschler (1998a).

Mon but n'est ni l'étude linguistique du discours, ni comme certains psychologues sociaux de la communication, la mise en évidence selon les situations étudiées de mots particuliers catégorisés en "*opérateurs de référencialisation ou de logification ou autres, en types de verbes, statifs, réflexifs, ou autres, en types d'adjectifs dénotatifs ou connotatifs ou autres*", ni la compréhension de la manière dont le langage est utilisé dans les interactions sociales⁸⁴. Mon but est bien plus simple : repérer et analyser les mondes symboliques investis par l'enseignant parlant, "acteur discursif", à partir de l'attraction que certains mots exercent entre eux, et de la fréquence de ces attractions, attraction et fréquence étant mises au jour par l'analyse statistique des co-occurrences. Ces mots associés et récurrents donneraient leurs formes aux pratiques verbales.

Ceci devrait permettre de montrer quelques réalités du métier d'enseignant, notamment certaines de ses préoccupations, de ses intentions dans l'interaction (Trinquier, 2001b). C'est donc l'aspect syntagmatique du discours (contiguïté des mots) et non son aspect paradigmatique⁸⁵ (substituabilité des mots) qui m'intéresse. Je reviendrai plus loin sur quelques précautions méthodologiques nécessaires à mon usage du logiciel Alceste.

5.1.3.3 Les Rôles.

Comme je l'ai indiqué, la parole surtout en situation didactique asymétrique, se décline en actes de langages véhiculant des intentions notamment de type perlocutoire. Son analyse permet de spécifier les domaines d'interventions verbales de l'enseignant, et d'inférer les préoccupations mobilisées dans le contexte de la classe. L'étude des aspects visibles de l'activité est extrêmement révélatrice des buts et représentations qui en sont les mobiles (Richard, 1999). Il existe un principe d'indissociabilité entre le contenu et la forme du langage,

" n'importe qui ne fait, ne pense et ne dit n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe qui, n'importe quand, n'importe où, dans n'importe quelle situation, à n'importe quelle fin, avec n'importe quel effet " (Windisch, 1989).

Ainsi les gestes, les formes verbales, les perceptions, les significations, les intentions qu'un acteur développe dans une situation donnée constituent un système.

De plus, les intentions sont elles-mêmes en relation avec les rôles joués et les fonctions assumées. Le rôle est un "*modèle organisé de conduites, relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel*" (Rocheblave-Spenlé, 1969). Au sein d'un groupe, les rôles sont interdépendants, et sont en relation avec les statuts occupés ou émergents. Ils renvoient aux fonctions assumées par les différents membres. A propos des fonctions de l'enseignant, M. Postic (1992) suggérait de les étudier à partir de l'observation des actes pédagogiques (notamment verbaux) en situation de communication interactive. Il préconisait de confronter ces fonctions observées aux choix pédagogiques idéologiques révélés par l'enseignant en situation d'entretien. Selon M. Postic, la fonction de l'enseignant désigne l'ensemble d'actes pédagogiques organisés en vue d'atteindre un but très précis, but qu'il

⁸⁴ Voir les études à l'Université Paris VIII du Groupe de Recherche sur le Parole (GRP), à propos de la théorisation du contrat de communication. Voir également certains articles de la revue *Langages* n° 132 (Déc. 1998), pour les classifications d'adjectifs, de verbes, ou d'opérateurs, dans le discours.

⁸⁵ Concernant ces deux aspects du discours voir par exemple J.-L. Beauvois et R. Ghiglione (1970), ou V. Le Floch, B. Py et J. Somat (2004).

pensait davantage en relation avec les rôles d'organisateur et d'animateur de l'apprentissage que de dispensateur de savoir. La prise de rôle n'étant pas une simple application de prescription, pour un poste donné, une fonction donnée, il existe différentes manières de mener à bien cette fonction, d'occuper ce poste.

" Entrent en compte les propres intérêts de la personne qui l'occupe, l'importance qu'elle accorde aux différentes tâches contenues dans la définition de sa fonction, la représentation plus ou moins idéalisée qu'elle a de ce rôle, et son système de valeurs " (Aebischer et Oberlé (1990).

M. Gilly (1980) insistait également sur l'intérêt de revenir à une approche qui centre les préoccupations sur la définition des rôles et la manière dont ils sont " joués " et perçus par les protagonistes, c'est-à-dire sur les aspects des représentations et comportements des personnages dans leurs fonctions et attentes respectives au sein de l'institution scolaire.

Je n'étudie pas spécifiquement les rôles joués par l'enseignant⁸⁶. Cependant j'en recueille des indices lorsque je confronte les intentions enseignantes *in situ*, traduites par les pratiques verbales à destination des élèves, aux représentations de leurs pratiques que les enseignants livrent en entretien.

5.2 Les représentations.

5.2.1 Que recouvrent les représentations de soi, d'autrui, du contexte, de la tâche ?

Mon objet de recherche ne portant pas sur la connaissance exhaustive de ces représentations, je ne dresserai pas l'état des travaux concernant ces diverses représentations. J'ai déjà montré (en première partie) comment certaines recherches traitent la relation entre ces représentations et les pratiques d'enseignement (voir ma contribution in Bru et Lenoir, 2006, dont j'ai joint un aspect en annexe). Je présente plutôt ici quelques points théoriques me paraissant importants au regard de mon centre d'intérêt : la connaissance des pratiques *in situ* et des éléments représentationnels qu'elles mobilisent.

5.2.1.1 Représentation de soi.

On peut définir le Soi comme:

" un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités défauts, etc), de traits personnels (incluant les caractéristiques corporelles), de rôles et de valeurs, etc, que la personne s'attribue, évalue parfois positivement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même " (L'Ecuyer, 1994).

Il renvoie aux diverses croyances que les individus possèdent sur eux-mêmes. Pour les psychologues sociaux, le Soi est social par nature puisqu'il concerne un être social qui le construit dans sa relation à autrui. Par exemple le soi est essentiellement une structure sociale qui naît des interactions quotidiennes (G. H. Mead, 1934/1963). W. Doise (1999) va même jusqu'à considérer la représentation de soi, "*identité personnelle*" (identité de soi), comme

⁸⁶ Cette approche reste difficile car les rôles [prescrits] de l'enseignant sont divers et parfois contradictoires (Lautier, 2001).

une représentation sociale⁸⁷.

Selon lui, il serait abusif de considérer la représentation de soi relevant des seules caractéristiques individuelles, car des appartenances sociales communes peuvent induire la perception de caractéristiques partagées : on trouverait par exemple chez les membres d'un même groupe, une certaine généralité dans leurs définitions de soi. Il montre comment ce processus identitaire est très lié à celui de catégorisation.

La représentation de soi serait une composante de l'identité au même titre que les sentiments de soi, l'image de soi, le concept de soi, la valeur de soi... (Lipianski, 1992). Lorsqu'elle évoque une configuration cognitive organisée des perceptions de soi, elle est synonyme du concept de soi des travaux anglo-saxons. Relativement stable dans le temps, elle renverrait au soi conçu. Elle est également synonyme du schéma de soi (Monteil, 1993) en tant que croyance sur soi-même catégorisée en invariant de ce que l'on a fait ou vécu.

Cependant le Soi ne se résume pas aux aspects cognitifs. Il existe trois dimensions du Soi (Piolat, 1995) : le Soi cognitif (organisation en mémoire des informations sur soi), le Soi affectif (jugements que l'on porte sur soi), le Soi social (à la fois construction sociale identitaire et présentation de soi⁸⁸).

La représentation de soi étant une forme de connaissance sur soi, l'on peut penser qu'elle s'alimente à ces trois pôles. Ceux-ci peuvent être différemment sollicités selon les situations dans lesquelles l'acteur est engagé ou impliqué. Par exemple pour J.-M. Monteil (1993), les schémas de soi d'échec ou de réussite (liés au jugement émanant du Soi affectif) construits dans certains contextes autobiographiques récurrents, sont récupérés en mémoire lors de situations sociales présentant des analogies avec ces contextes originels. Activés par des déclencheurs contextuels de la situation présente, ils agissent alors sur les comportements.

Si les représentations du soi professionnel ou autobiographique s'expriment dans les pratiques, elles peuvent également transparaître sous forme d'autoprésentation (le Soi social) dans les entretiens. Nous avons par exemple montré (Trinquier & Terrisse, 2004) à propos de la justification de l'écart entre la prévision et l'effectuation du cours, que les enseignants de DEUG non perturbés par cet écart développaient une représentation d'eux-mêmes valorisant une maîtrise du contenu leur permettant de répondre aux questions non prévues des étudiants.

5.2.1.2 Représentation de la tâche.

Si la tâche est " le travail déterminé que l'on a l'obligation de faire "⁸⁹, par extension, on pourrait caractériser la tâche de l'enseignant en : travail défini que l'enseignant doit accomplir pour répondre à la fonction qu'il assume. La notion de tâche véhicule l'idée d'obligation et de prescription comme le mentionnent J. Leplat et J.-M. Hoc (1983) qui par ailleurs signalent d'autres acceptions courantes de la tâche : " ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait ". Ainsi la tâche se décompose en deux aspects, la tâche prescrite et la tâche effective. La psychologie ergonomique a montré que l'activité débordait la tâche prescrite, car il existait toujours un

⁸⁷ selon sa définition d'une telle représentation :

" principe générateur de prises de position liées à des inscriptions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports " (Doise, 1986, 1990).

⁸⁸ Voir également D. Martinot (1995, 1997).

⁸⁹ Dictionnaire historique de la langue française (A. Rey).

écart entre le travail prescrit et le travail réel. J. Leplat et J.-M. Hoc (ibid) distinguent ces deux tâches. La tâche prescrite est celle conçue par celui qui en commande l'exécution. En principe sa description est explicite. Dans certains cas pourtant, la tâche prescrite ne donne lieu à aucune prescription explicite ou bien la prescription reste à un niveau très général et le sujet doit définir lui-même les unités adéquates.

Je pense que l'enseignant est dans ce cas. En effet, sa hiérarchie, instance qui commande l'exécution, ne donne que des prescriptions d'ordre général, « prescriptions floues ». La tâche prescrite n'est donc pas imposée à l'enseignant, il la construit⁹⁰. Il possède ainsi une double marge de manœuvre : lors de sa préparation de classe et dans l'activité qui se déroule en situation réelle de classe. Ces deux moments sont aux prises avec la représentation de la tâche d'enseignement c'est-à-dire, pour reprendre les définitions ci-dessus, " *la représentation de ce qui est à faire* " et " *la représentation de ce qui se fait* ".

La première renvoie à la représentation des procédures pédagogiques prévues pour transmettre un savoir et permettre aux élèves de l'apprendre. Donc elle concerne la représentation des tâches que l'on proposera aux élèves en relation avec la problématisation du savoir, mais également la représentation de la façon dont on amènera et enchaînera ces tâches. La deuxième, " *représentation de ce qui se fait* ", concerne le déroulement de l'activité et l'adaptation de l'acteur (c'est-à-dire l'ajustement de ses actes) aux éléments perçus de la situation en fonction des visées qu'il veut atteindre.

Nous avons vu plus haut (paragraphe 3.3.2) comment la notion de conceptualisation dans l'action développée par les théoriciens de la didactique professionnelle peut concerner cette deuxième représentation avec notamment le rôle joué par les schèmes, invariants opératoires. Le schème, " *organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée* " (Vergnaud, 1990), permettrait d'identifier une situation comme faisant partie d'une certaine classe de situations et d'orienter les comportements dans cette situation. Nous avons également vu à ce propos comment la notion de « représentations en pratiques », plus adaptée à une approche utilisant la psychologie sociale ré-instaurerait une dimension sociale dans une approche cognitive et comment les pratiques développées étaient en relation avec les informations retenues.

Ces informations retenues concernent aussi bien les aspects strictement didactiques problématisant le savoir à faire apprendre, que les conditions contextuelles de gestion pédagogique, c'est-à-dire périphériques à cette problématisation, censées faciliter l'apprentissage. N'étant pas didacticienne, c'est plutôt ce deuxième point qui m'intéresse. Ainsi les aspects discursifs invariants que j'analyse (les pratiques verbales enseignantes) pourront être l'émanation de certaines « représentations en pratiques », concernant par exemple les formes de stimulation de l'attention des élèves, de leur mise au travail, d'évaluation de ce travail, de valorisation de leur effort, d'orientation d'un climat particulier de classe, etc.

Dès lors il ne semble pas incongru de penser la représentation de la tâche (" *représentation de ce qui est à faire* " et " *représentation de ce qui se fait* ") connectée à d'autres représentations, par exemple celle de l'apprentissage, celle du métier d'élève, celle du rôle professionnel de l'enseignant, celle du savoir (même si je ne l'étudie pas), et bien entendu la représentation de soi, d'autrui, comme l'a montré J.-P. Codol (1969), et du contexte comme l'a montré J.-C. Abric (1971), (voir plus largement la synthèse de J.-C. Abric (1994)).

⁹⁰ voire la réécrit, en fonction notamment des échanges avec un collectif de travail (Amigues et Lataillade, 2007)

5.2.1.3 Représentation d'autrui

L'enseignement est un métier relationnel. L'enseignant, être humain travaille avec d'autres êtres humains, les élèves, qu'il peut appréhender seuls ou en groupe. De plus il côtoie également ses collègues avec lesquels il doit travailler en équipe pour monter des projets, les parents de ses élèves avec lesquels il est censé tisser une continuité éducative, ses supérieurs hiérarchiques, etc. Seules, les représentations que l'enseignant possède de ses élèves, seront traitées dans ce paragraphe, puisque ce sont surtout les aspects de communication en classe qui m'intéressent. De plus selon la revue des travaux anglo-saxons menée par M.-J. Dunkin (1986) la représentation que les maîtres se sont forgée de la participation et de l'engagement des élèves est l'élément le plus décisif pour sélectionner les activités d'enseignement, ou prédire le succès scolaire des élèves.

La méta-analyse menée par M. Gilly (1980) alimentera largement ce paragraphe, car elle reste une référence solide lorsque l'on évoque les représentations dans le champ de la recherche en éducation (Garnier, 2000).

" Le maître et l'élève ont l'un de l'autre une certaine idée générale modélisante, idée de personnage abstrait appartenant à une certaine catégorie de sujets auxquels sont attachés des statuts, desquels sont attendus certains rôles et à qui sont prêtés des caractéristiques ou des comportements particuliers " (Gilly, ibid).

M. Gilly montre une forte influence normative des objectifs scolaires sur la façon dont les enseignants perçoivent les élèves. Ils sélectionnent surtout des traits relatifs à l'attitude et au comportement de l'élève face au travail en classe (mobilisation, motivation, participation à la classe, effort, capacités intellectuelles, etc) pour se forger une représentation de l'élève. La représentation de l'élève serait ainsi davantage fonction du statut scolaire de celui-ci que de son appartenance socio-familiale (par exemple, il existe une représentation positive des bons élèves quel que soit leur statut socio-familial). M. Gilly fait état de nombreuses recherches qui, employant des méthodologies différentes, révèlent toutes l'influence du système normatif socio-institutionnel sur la structure générale des représentations de l'enseignant.

" L'enseignant sélectionne, code et organise les informations comportementales de l'élève sous l'influence de structures d'appréhension qu'il partage assez étroitement avec les autres membres du corps professionnel auquel il appartient " (Gilly, ibid).

La manière dont l'élève réagit aux objectifs de l'institution scolaire a une influence considérable sur la façon dont il est perçu par l'enseignant. Ceux satisfaisant à ces objectifs sont mieux perçus, car ils répondent aux attentes des enseignants. M. Gilly mentionne également l'effet "d'écho" de la représentation à forte valence institutionnelle. En effet, le fait de juger positivement l'élève sur le critère d'estimation de l'intensité de son rapport au travail, entraîne une vision favorable de l'élève pour tout un ensemble d'autres caractéristiques pouvant même sortir du cadre institutionnel (beauté, force physique, etc). Ainsi un élève jugé favorablement sur des caractéristiques d'ordre scolaire est perçu très favorablement sur tout un ensemble de valeurs de type socio-affectif (voir Gilly, 1972⁹¹). J.-M. Monteil (1990)

⁹¹ M. Gilly a sollicité les enseignants à propos de 26 valeurs de la personne de l'élève comme la gentillesse, la sympathie, la sensibilité aux interventions, la beauté, la franchise, l'ouverture sociale, la mémoire, l'attention,

rapproche ce phénomène de celui des théories implicites de la personnalité infiltrant les jugements sociaux en général.

La représentation des enseignants est donc surtout influencée par le rapport de l'élève au travail. Les filles par exemple de façon générale⁹² seraient mieux perçues que les garçons à leur poste de travail scolaire, et ce dès la maternelle. Les enseignants évoquent leur maturité, leur confiance en elle, leur stabilité, leur attention, etc. Cependant lorsqu'elles dérogent aux attentes des enseignants, par exemple en se dissipant, ces derniers jugent leur comportement plus défavorablement que si un tel comportement émanait de garçons !

Lorsque l'élève ne peut être classé en " faible ou fort ", l'enseignant semble avoir plus de mal à le représenter. La représentation du statut socio-culturel de la famille de l'élève influencerait alors la représentation que l'enseignant a de celui-ci. Selon M. Gilly et F. Farioli (1976), les descriptions d'ensemble sont alors plus favorables pour les élèves à " bon " statut socio-familial. Les processus socio-cognitifs de catégorisation sociale jouent donc ici leur rôle discriminant.

« Ce n'est que lorsque la réussite scolaire est de qualité moyenne que les enseignants sont influencés par les stéréotypes en développant une représentation plus favorable des élèves à bon statut familial » (Gilly & Farioli, ibid).

Ceci peut être préoccupant lorsque l'on sait que les élèves " moyens " sont les plus nombreux dans une classe. L'effet " Posthumus "⁹³, relaté par K. Danziger (1990), ou H. Rätty et L. Snellman (1995) ou encore M. Crahay (1996), montre en effet que, quelle que soit la distribution des compétences des élèves en début d'année scolaire, la distribution des notes épouse toujours en fin d'année une distribution gaussienne. Ainsi les notes moyennes sont les plus fréquentes, les notes très basses ou très fortes sont les plus rares. Il n'est pas improbable de penser que cette distribution gaussienne permet aux enseignants de repérer lesquels de leurs élèves ont le plus souvent les notes les plus remarquables, donc de catégoriser plus aisément en forts ou faibles certains élèves et d'attribuer aux autres la notion floue de " moyens ", ce flou pouvant laisser une prise comme l'ont indiqué M. Gilly et F. Farioli aux poids des préjugés.

La méta-analyse de M. Gilly montre que l'enfant dans le système scolaire est d'abord considéré comme un élève. Des représentations, comme celles de l'enfance et de l'enfant idéalisé (Chombart de Lauwe, 1979) ayant inspiré les pédagogies nouvelles, libertaires, institutionnelles semblent donc peu influencer les représentations des enseignants. Il est vrai que ces pédagogies, sauf peut-être en maternelle (Trinquier, 2001a), sont restées marginales dans le système scolaire (Bru & Trinquier, 1998).

Les représentations que les enseignants ont des élèves sont relatives aux jugements scolaires qu'ils développent sur ces derniers. Or, ce jugement est globalement exact (voir les travaux de L. Jussim et de ses collègues, par exemple : Jussim, 1989 ; Madon, Smith, Jussim et all.,

l'autonomie, la maturité, l'intelligence, le contrôle de soi, la camaraderie, l'adresse, le sens artistique etc. Ces valeurs relevaient de domaines différents (cognitif, moral, social, physique).

⁹² M. Duru-Bellat (1992, 1995) a montré les écarts à cette tendance.

⁹³ du nom de K. Posthumus qui dans son ouvrage de 1947, remarque à partir de ses observations, qu'un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) des notes.

2001). Il possède une valeur prédictive concernant la réussite ou l'échec de l'élève, car il est le reflet assez exact de la valeur réelle des élèves. Cependant, ce jugement ne semble pas purement scolaire (Bressoux, 2003; Pansu et Bressoux, 2003), il serait aussi social. Certains processus relierait les données subjectives et objectives du contexte. Il serait d'ailleurs intéressant de vérifier si ce sont les jugements concernant les élèves " moyens " qui justifient l'emploi du terme " globalement ".

Signalons enfin la sensibilité de l'enseignant aux comportements sociaux de l'élève. En effet, un autre facteur commun se dégage des études analysées par M. Gilly, la prise en compte par les enseignants du rapport que l'élève développe vis à vis d'autrui. Ce facteur renvoie le plus souvent aux préoccupations " gestionnaires " inhérentes à la fonction enseignante, c'est-à-dire à la régulation du groupe classe.

5.2.1.4 Représentation du contexte

La notion de contexte est ambiguë. Nombre de chercheurs (parmi lesquels Monteil, 1993, 1995 ; Leplat, 2000; Barbier et Galatanu, 2000) signalent à la fois son incontournable prise en compte lorsqu'il s'agit de comprendre l'intelligibilité de l'activité ou de la conduite, mais également son flou notionnel, lorsqu'il s'agit de le qualifier. Certains l'associent à des " mondes " préexistants, un environnement ou une situation dans lesquels l'objet d'analyse est plongé. D'autres à un environnement significatif, à un contexte ou une situation qui s'élaborent au cours de l'action (notamment par des significations qu'ils réactivent⁹⁴).

“ Les termes peuvent être inversés ; certains auteurs parlant de contexte pour désigner ce que nous appelons situation et réciproquement .” (Barbier et Galatanu, *ibid*).

Le contexte est toujours contexte d'un objet. Le contexte de l'ensemble des actes de l'enseignant reste pour moi composé à la fois d'éléments qui s'imposent à l'enseignant et le contraignent en partie dans son action, et d'éléments que l'enseignant agence volontairement en fonction des significations qu'il leur donne et des buts qu'il veut atteindre. L'enseignant étant à la fois contextualisé et contextualisant (Bru, 1994 a), ces éléments seraient les conditions dans lesquelles, et/ou en fonction desquelles se développent les pratiques.

La représentation du contexte renvoie à certaines de ces conditions, perçues comme facilitatrices, contraignantes, ou sans effet sur l'action. En entretien, celles évoquées peuvent être de type macrosocial (par exemple, les moyens que la société accorde aux enseignants pour exercer leur métier), ou mésosocial (par exemple, les normes véhiculées par l'institution scolaire ; le type de population d'élèves en relation avec l'implantation géographique de l'école dans laquelle ils exercent), ou microsocial relatifs à la situation de classe (par exemple, le climat de la classe, les réactions des élèves globales ou spécifiques à certains d'entre eux).

⁹⁴ Pour J.-M. Monteil (1993) *“ un environnement présente des propriétés que les individus mettent en mémoire avec les significations qui découlent de la nature de leurs insertions sociales ”*. Certains aspects actuels d'une situation activeraient la récupération en mémoire d'éléments de connaissances autobiographiques encodés lors de certaines situations passées chargées affectivement et qui tiennent lieu de contextes sociaux. Ceux-ci ne consistent pas en localisations topologiques mais *“ en espaces psychologiques à travers lesquels les individus font l'expérience de leurs insertions sociales dans la communauté humaine ”* (Monteil, 1995)

Si l'on peut supposer qu'en classe les « représentations en pratiques » s'expriment (*via* certaines pratiques verbales) à partir de la perception d'éléments microcontextuels auxquels l'enseignant accorde des significations (soi, autrui, contexte, tâche), on peut difficilement par contre prévoir en entretien quels éléments signifiants (représentations de type macro ou méso ou microcontextuel) seront rappelés en mémoire pour justifier de l'activité en classe. En effet, ces éléments peuvent être tout autant des représentations sociales ou professionnelles (en relation avec des systèmes de valeurs) que des représentations singulières davantage en prise avec les aspects pragmatiques du travail au quotidien.

5.2.2 Représentations : pratiques déclarées et interprétations.

Lorsque les enseignants évoquent leurs pratiques, lesquelles des quatre représentations présentées ci-dessus repère-t-on dans leurs justifications ? Par ailleurs, en quoi le fait de ne pas évoquer certaines d'entre elles constatées par le chercheur, ou au contraire d'annoncer en entretien certaines pratiques non constatées sur le terrain, permet-il de révéler les distorsions représentationnelles ?

Le but des entretiens est triple : renseigner sur la nature des représentations évoquées par les enseignants à propos des pratiques déclarées, renseigner sur les divergences et les convergences entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées, renseigner au final sur la relation entre les représentations et les pratiques (constatées et déclarées).

5.2.2.1 Pourquoi considérer les pratiques déclarées comme des représentations ?

5.2.2.1.a. Parce qu'elles dévoilent des aspects de l'image mentale

J'entends par pratiques déclarées, la description par les enseignants de ce qu'ils font et de ce qu'ils disent en classe en situation d'interaction : description des procédures et des propos tenus lors de ces procédures. Je cherche à connaître ce qu'ils privilégient habituellement, et qui sollicite leur vigilance, leur attention. Le processus d'annulation mentale peut faciliter ce type d'évocation : à propos du raisonnement contre-factuel E. Drozda Senkowska (1997) rappelle que les actions exceptionnelles et maîtrisées par l'acteur sont plus fréquemment annulées que les actions maîtrisées et routinières ou encore que les actions exceptionnelles et non maîtrisées.

Ainsi les informations que je recueille dans un premier temps ne relèvent pas de discours généraux, elles s'appuient au contraire sur des exemples précis de fonctionnement, issus des images mentales de ces fonctionnements. L'image mentale est une forme singulière de représentation. C'est:

" le produit cognitif résultant de l'actualisation, dans un dispositif de traitement spécialisé, des traits figuratifs qui composent la représentation conceptuelle de l'objet ". (Denis, 1989)

Pour ce chercheur, les images constituent un modèle interne des objets, susceptible d'être utilisé à des fins de simulations en l'absence des objets, ou en l'absence de possibilités

d'intervention physique sur ceux-ci. Cette idée était déjà présente chez J. Piaget et B. Inhelder (1966), lorsqu'ils considéraient l'image mentale, à la fois comme une " *figuration schématisée symbolique* ", et " *une imitation différée, active, et intériorisée* ", permettant la reproduction ou l'anticipation d'une expérience perceptive, ceci à des fins d'adaptation multiples.

" L'image malgré son caractère statique constitue un auxiliaire indispensable au fonctionnement de la pensée (...) dont elle n'est jamais en fait que l'expression symbolique plus ou moins, selon le cas, déformante ou fidèle " (Piaget et Inhelder, *ibid.*).

Par ailleurs, selon ces chercheurs, l'image mentale désigne mais n'interprète pas ; c'est la fonction de désignation que je sollicite lorsque je demande aux enseignants de décrire leurs pratiques. Ces descriptions constituent des réponses verbales témoignant d'une actualisation des images disponibles en mémoire.

En fait les pratiques déclarées servent doublement ma procédure de recherche. Premièrement elles me permettent de recenser ce qui est dit et ce qui n'est pas dit de leurs pratiques par les enseignants⁹⁵. Deuxièmement, elles servent également de stimuli pour l'activation du système représentationnel à usage interprétatif, c'est à dire pour l'activation des significations émanant d'un tel système. En effet, si l'image mentale n'est pas le lieu de la signification, elle est par contre un instrument de figuration de la signification (Denis, *ibid.*).

5.2.2.1.b. Parce qu'elles véhiculent des significations

Comme elle possède une dimension symbolique, l'image n'est pas le simple reflet désincarné d'un objet, (un simple prolongement d'une perception neutre). Sa figuration schématisée se compose donc d'éléments subjectifs, c'est-à-dire d'éléments connotés par les valeurs auxquelles le sujet adhère. Elle sert de support aux significations se matérialisant dans des représentations verbales⁹⁶ exprimant le rapport du sujet à l'objet représenté. Alors que la description des pratiques renvoie à leur conceptualisation, à l'aspect imageant (sémiotique) de la représentation, l'interprétation des pratiques relève de la signification c'est à dire de l'aspect sémantique de la représentation. Aspect particulièrement étudié par les psychologues sociaux.

« Par signification nous entendons une représentation construite stabilisée en mémoire sémantique (...). La signification renvoie à un état durable de la mémoire alors que le sens réfère à un événement transitoire et temporaire. (...) La signification dispose d'une certaine autonomie par rapport au sens ». (C. Kekenbosch citée par R. Ghiglione, 1998b)

Les réflexions de P. Moliner (1996) théorisant le rôle des images sociales dans les

⁹⁵ L'enseignant veut peut-être en taire certaines. Il peut également ne pas mentionner celles auxquelles il n'accorde pas de statut important, ou celles qui lui semblent tellement évidentes qu'elles ne nécessitent pas une évocation particulière. L'atteinte de l'image mentale à partir de la simple description verbale effectuée par un sujet à partir de son introspection (opinion émise par Piaget et Inhelder (1966)) n'est que partielle (voir par exemple à ce sujet la position de J.-F. Richard (1999) concernant l'analyse du comportement par la seule introspection -type Vermersch-).

⁹⁶ Tout comme le dessin est une représentation graphique, les propos seraient des représentations verbales, c'est-à-dire des représentations mentales exprimées verbalement... R. Sirota (2006) utilise le terme de « représentations discursives ».

représentations sociales, permet par ailleurs de clarifier celui des images dans les représentations. Ainsi dès les origines, la notion d'image se trouverait au cœur de la théorie des représentations. Il cite Moscocivi (1961), pour lequel à l'origine de toute représentation se trouve le processus d'objectivation qui met en forme en un "schéma figuratif" (image mentale) l'objet de représentation, qu'il naturalise dans une pensée de sens commun. Ce processus par ailleurs n'est pas indépendant de la sphère évaluative puisque qu'il met en jeu "la construction sélective", c'est-à-dire la confrontation de l'objet de représentation à des systèmes de valeurs existants, déterminant ainsi les notions à retenir dans le schéma figuratif. La représentation d'un objet⁹⁷ (ce que l'on exprime sur l'objet par le processus d'interprétation qui permet cette production) est donc fonction de l'image mentale de cet objet.

“ Lorsqu'un individu émet des opinions et des jugements sur un objet, il se fonde, en partie sur des images mentales qu'il a de cet objet ” (Moliner, ibid).

Mais la représentation d'un objet ne se réduit pas pour autant à l'aspect cognitif d'une image mentale. Elle comporte également des dimensions sociales car toute représentation est représentation de quelque chose et de quelqu'un, elle est l'émanation d'une construction d'un sujet social.

“ L'acte de représentation est un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet ” (Jodelet, 1984).

D. Jodelet rappelle que l'aspect imageant figuratif d'une représentation est inséparable de son aspect signifiant. Elle cite S. Moscovici pour lequel la structure de chaque représentation se dédouble en deux faces (figurative et symbolique) indissociables :

Représentation= figure/sens⁹⁸.

Bien que j'attache une importance particulière à l'aspect "socialisé" des représentations, je ne considère pas pour autant que tout objet (sous prétexte qu'il est objet de construction sociale) peut être objet de représentation sociale. Je rejoins en cela les développements théoriques de P. Moliner (ibid). Ce dernier considère qu'un objet de représentation ne peut être objet de représentation sociale que sous certaines conditions, évoquées en première partie. L'une d'entre elles me semble particulièrement pertinente : la valeur d'enjeu social de l'objet au service d'une identité ou d'une cohésion groupales.

Les représentations que je recueille lors des entretiens peuvent relever de différents types de représentations: sociales⁹⁹, professionnelles¹⁰⁰ (Bataille et al, 1997; Piasser, 2000; Bataille, 2000), collectives¹⁰¹ (Durkheim, 1898), ou singulières¹⁰². Je considère connectées entre elles

⁹⁷ à la fois représentation-produit et représentation-processus

⁹⁸ A l'aune des apports ci-dessus concernant l'aspect temporaire (contextuel) du « sens » et celui plus ancré de la « signification », ne serait-il pas plus juste de proposer : Représentation= figure /signification?

⁹⁹ Rappel: Il y a élaboration d'une représentation sociale "lorsque pour des raisons structurelles ou conjoncturelles, un groupe d'individus est confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d'identité ou de cohésion sociale. Quand, en outre, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant dans le groupe. Quand, enfin le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe ". (Moliner, 1996)

¹⁰⁰ Cas particuliers de représentations sociales à propos d'objets professionnels suscitant des débats contradictoires.

¹⁰¹ Les représentations collectives émanent d'une pensée groupale. Elles dérivent du concours des individus. Les échanges à l'intérieur des différents collectifs permettraient aux caractères individuels de la pensée de se combiner, de s'altérer mutuellement en s'unifiant en une synthèse.

¹⁰² Rappel: représentations concernant des objets non porteurs d'un enjeu social, et élaborées non par des groupes

les représentations sociales, professionnelles, collectives, singulières, car la pensée naïve procède par analogie, ce qui permet des inférences par le passage d'une catégorie d'informations à une autre (Moliner, *ibid*).

Lorsque les enseignants évoquent leurs pratiques, je recueille les éléments d'interprétation qu'ils donnent spontanément de celles-ci, et s'ils n'en donnent pas se contentant de décrire, alors je leur demande également de préciser *pourquoi* ils agissent de telle ou telle manière. Je sollicite ainsi les fonctions représentationnelles d'interprétation, de justification ou de rationalisation des pratiques (Abric, 1994). Je pense que ces fonctions s'appuient sur différents registres d'explication allant de l'intra-personnel au situationnel (voir les niveaux d'explication de W. Doise, 1982). Je suppose que le stimulus " évocation des pratiques " active le rappel en mémoire de la (ou des) situation(s) de classe, et donc par des processus analogiques, les représentations de cette (ou ces) situation(s) et les significations qu'elles permettent.

Cependant je pense également que l'enseignant n'évoquera pas n'importe quelle pratique, il évoquera celles qui pour lui ont un sens important par rapport aux finalités qu'il se donne¹⁰³. L'accès que l'acteur peut avoir à ses représentations est possible partiellement pour les situations familières mais non automatisées (Richard, 1999). L'enseignant en évoquant des situations qui lui sont familières dans sa vie professionnelle peut donc faire état de représentations qui les guident ou les rationalisent (selon le principe de la cohérence cognitive¹⁰⁴).

Je cherche à connaître, quelles représentations, relevant de quelles spécificités (représentations singulières, collectives, sociales, professionnelles), sont particulièrement activées par l'évocation de tel ou tel type de situation mettant en scène telles ou telles pratiques (verbales mais pas seulement).

6. Analyse de données.

« Il importe aujourd'hui de proposer des méthodologies qui permettent à la fois de traiter des actes et des significations que les acteurs leur accordent, bref des méthodologies qui rendent compte notamment de « l'unité du faire et du dire » »
(Barbier et Galatanu, 2000)

Et l'on pourrait rajouter : « mais aussi des méthodologies qui rendent compte des contradictions du dire et du faire »...

Pour étudier l'unité ou les contradictions du dire et du faire, je confronte différents types de données : ce que disent les enseignants en classe à leurs élèves (pratiques verbales que je nomme « représentations en pratiques » car ces pratiques traduisent des représentations), avec les représentations (description et justification) que les enseignants livrent en situation d'entretien à propos de leurs pratiques déclarées.

mais par un individu (voir paragraphe 1.2.2.2.a).

¹⁰³ J.-M. Barbier et O. Galatanu (2000) avancent la notion de " *représentations finalisantes* " pour rendre compte " *des images du désirable, du souhaitable pour l'acteur concerné orientant son action, lui conférant un sens et pouvant avoir une incidence sur son déroulement* ".

¹⁰⁴ " Le processus représentationnel réalise l'imbrication de plusieurs processus sociocognitifs (attribution, catégorisation, etc) pour aboutir à la construction d'une réalité sociale cohérente pour l'individu. " (Moliner, 1997).

Je rappelle au lecteur, que:

« *Je recherche certains organisateurs potentiels des pratiques : les éléments subjectifs communs aux enseignants [et non forcément explicités par eux]¹⁰⁵, participant (en situation de travail) d'un agir générique verbal de ces professionnels* ». (Trinquier, dans le texte, paragraphe 3.3.3).

Confronter les analyses concernant les pratiques verbales *in situ* communes aux enseignants (et les représentations qu'elles incarnent), aux analyses relatives aux pratiques (et représentations) déclarées consensuellement par les enseignants, permet d'accéder à certaines dimensions de la généricité professionnelle (évoquées au paragraphe 3.3.3).

Ainsi les représentations communes évoquées par les enseignants, rendant intelligibles explicitement les pratiques constatées relèveront plus particulièrement de la « généricité congruente ».

Celles, uniquement inférées par le chercheur, relevant de la « généricité implicite », pourront également rendre intelligibles de telles pratiques : le non dit des enseignants à propos du constaté est une information en elle-même. Cependant, pour comprendre certains ressorts de cet implicite, ces inférences devront être soumises dans un deuxième temps aux enseignants, afin d'examiner leur pertinence et de recueillir les justifications qu'ils livrent à propos du non dit représentationnel relatif aux pratiques constatées.

Enfin, les représentations communes évoquées par les enseignants, inhérentes à la « généricité convenue » renseigneront plutôt sur la pensée professionnelle que sur la professionnalité.

Je développerai dans la partie conclusive de cette note de synthèse la méthodologie générale dans laquelle s'inscrivent ces réflexions conceptuelles. Pour l'instant, je présente les outils utilisés pour appréhender et traiter les types de données, en m'appesantissant plus particulièrement sur les potentialités qu'offre le logiciel Alceste pour analyser les discours recueillis en classe.

6.1 Analyse des discours recueillis en classe.

Comme je l'ai spécifié plus haut je n'étudie pas le discours des enseignants en classe pour connaître leur logique interlocutoire (comme le font par exemple A. Trognon & M. Batt, 2007), ou pour recenser l'exhaustivité de leurs pratiques verbales. Je suis un autre objectif : je recherche les représentations sous-jacentes aux éléments de discours récurrents¹⁰⁶. Je m'intéresse à ces derniers en tant que révélateurs de préoccupations *in situ* et donc de représentations particulières mobilisées lors des échanges verbaux avec les élèves.

Le logiciel¹⁰⁷ que j'utilise pour analyser les productions langagières des enseignants permet d'étudier la relation entre les représentations et les pratiques verbales. Ce n'est pas un logiciel d'analyse de contenu, il ne vise pas à traduire l'exhaustivité ou la logique du discours, il

¹⁰⁵ Élément que je rajoute.

¹⁰⁶ Ceci sachant que le discours enseignant n'est pas un monologue, et qu'il s'élabore dans l'interaction avec les élèves selon les principes de l'intercompréhension (Trognon & Ghiglione, 1993 ; Bromberg & Trognon, 2000 ; Gilly, Roux & Trognon, 1999).

¹⁰⁷ Le logiciel ALCESTE (Analyse de Lexèmes Cooccurrents dans un Ensemble de Segmentations du Texte en Énoncés (Reinert, 2007)), est élaboré par M. Reinert, chercheur affilié au laboratoire Printemps (UMR/CNRS 8085), Université de Versailles, St Quentin les Yvelines.

traque plutôt les traces de représentations inscrites dans le discours, quitte à déconstruire ce dernier. Son concepteur M. Reinert s'est inspiré des travaux de Pierce pour lequel la relation forme/sens (signe/objet ou signifiant/signifié) ne serait pas une simple relation de dénotation, puisque le signe serait investi de "signification" propre à "l'individu interprétant". La signification d'un mot ne se comprendrait que dans l'existence des autres mots qui l'entourent (Reinert, 2003 ; Nicolle, 2001).

" Le mot se rapporte toujours non à un seul objet singulier mais à toute une classe d'objets " (Vygotski, 1985).

Pour M. Reinert (1993) le sujet dans ses actes de parole met en mots des " mondes lexicaux " traduisant des états mentaux, des représentations. Celles-ci s'approprient par la redondance de certains mots associés à d'autres. Reinert circonscrit donc les mondes lexicaux en testant statistiquement¹⁰⁸ les cooccurrences de mots utilisés par le locuteur. Les mots cooccurrents alimentant les mondes lexicaux sont des traces sémiotiques fonctionnant comme des attracteurs sémantiques (Kalampalikis, 2003; Reinert, 2003). Ces " mondes lexicaux " rendent compte des associations d'idées relatives à des représentations particulières, et selon moi des intentions spécifiques liées à la représentation de la situation de communication. Comme le montre N. Kalampalikis (ibid) le logiciel Alceste est utilisé en Psychologie Sociale car ses principes de traitement du discours rappellent les travaux de F. Jodelet (1965) considérant les liaisons associatives comme un système support de significations.

En analysant les " mondes lexicaux " livrés par le logiciel je possède une " cartographie des principaux lieux communs des discours ", je peux connaître la nature des pratiques verbales les composant et inférer les représentations auxquelles elles renvoient. Je peux alors déterminer les intentions poursuivies par les enseignants lors de telles interventions verbales. Il est fort possible que les cooccurrences repérées par Alceste relèvent de routines participant d'effets de contrat.

" C'est dans le contexte interactionnel que les incidences comportementales des effets de contrat se manifestent sous forme de routines structurées par des formats¹⁰⁹ " (Gilly, Roux, & Trognon, 1999).

Ces auteurs évoquent " les habitus communicatifs liés au formatage du contexte interactionnel ".

De plus les typologies de discours établies par Alceste révèlent soit des propos communs à différents professeurs ou différentes situations donc inhérents à la spécificité même du métier (ce que M. Gilly, J.-P. Roux et A. Trognon pourraient qualifier de " formes élémentaires d'échanges participant de formats standardisés "), soit des propos singuliers à certaines situations ou à certaines catégories d'enseignants, donc mettant en exergue certains effets différentiels de telle ou telle variable.

Les mondes lexicaux émanent d'une analyse multidimensionnelle de type Classification Hiérarchique Descendante (CHD). Le logiciel découpe le corpus initial en fragments de taille à peu près analogue, appelés " unités de contextes élémentaires " (*uce*) respectant le plus possible la ponctuation. Puis il fonctionne par procédure itérative, pour obtenir un classement

¹⁰⁸ Par la métrique du khi carré

¹⁰⁹ Le format concerne la structure des échanges maître-élèves en relation avec l'alternance des rôles joués. Pour les ethnosociologues, les routines sont des patterns d'échanges réguliers et ritualisés dans les communications maître-élèves.

de ces "uce" en fonction de la ressemblance ou de la dissemblance statistique des " mots "¹¹⁰ qui les composent.

Ainsi, la première classe (totalité du corpus) est scindée en deux grandes classes de discours se différenciant au niveau de leur vocabulaire spécifique. Puis, le logiciel continue sur ce même principe à partager en deux la plus grande des classes restantes, maximisant un certain critère (le khi2), et ainsi de suite jusqu'à ce que le nombre d'itérations demandées soit épuisé. L'objectif est d'obtenir une répartition des unités de contexte en classes s'opposant par le contraste de leur vocabulaire. Ces " classes de discours " constituent " les mondes lexicaux ". Pour chaque classe de discours, le logiciel calcule la liste des " mots " significativement¹¹¹ présents. Plus le khi2 est fort plus le " mot " est représentatif de la classe de discours.

L'interprétation des mondes lexicaux ne se réduit pas au seul examen des mots associés significativement aux classes, elle nécessite de consulter également les données statistiques des fichiers affiliés à la CHD, le " concordancier ", et les " segments répétés par classe ". Le premier permet de resituer les mots retenus par la CHD dans leurs contextes d'énonciation, donc de vérifier leur sens, le deuxième corrobore la fréquence de certaines associations de mots.

6.1.1 Aménagements techniques servant mes objectifs de recherche.

Comment étudier le discours des enseignants en classe lorsque l'on ne s'intéresse pas aux aspects strictement didactiques de la production discursive, c'est-à-dire aux propos visant l'apprentissage d'un savoir particulier ? Comment étudier le discours des enseignants en classe lorsque l'on cherche plutôt à connaître les propos généraux servant l'enseignement de n'importe quel type de savoir, et/ou communs à plusieurs enseignants, propos à caractère « générique » au sens donné par Y. Clot et D. Faïta (2000) ?

Il a fallu trouver un moyen pour neutraliser dans les corpus de parole brute des enseignants tous les propos didactiques en relation avec des savoirs ou des objets de savoirs. En effet, mon projet n'étant pas de connaître comment un enseignant s'y prend pour " transmettre " tel ou tel savoir, j'ai donc observé des situations hétérogènes. Ces situations produisent des propos¹¹² spécifiques aux savoirs et objets de savoirs enseignés, mais aussi des propos communs transcendant les savoirs enseignés. Afin d'éviter que les classes de discours élaborées par Alceste ne soient saturées de propos rattachés à un savoir ou à une séance donnés (par exemple, telle classe de discours propre à la séance consacrée à l'accord des noms, telle autre à la séance consacrée à l'accord des verbes etc), j'ai cherché un moyen de neutraliser dans les corpus les propos spécifiques aux savoirs ou objets de savoirs, par exemple toute explicitation concernant ces derniers¹¹³, ou tout propos traduisant une démarche pédagogique particulière

¹¹⁰ J'emploie le terme " mot " par souci de lisibilité. En fait ce sont les formes réduites des mots que le logiciel analyse.

¹¹¹ Le coefficient d'association d'un " mot " à une classe est un khi2 à un degré de liberté, calculé sur le tableau de contingence croisant la présence ou l'absence du " mot " dans une unité de contexte et l'appartenance ou non de cette unité de contexte à la classe considérée. Pour un ddl de 1, un khi2 de 3,84 est significatif à p=.05, un khi2 de 6,6 est significatif à p=.01.

¹¹² Les propos sont recueillis par enregistrement audio, mais un observateur situé en fond de classe est chargé de relever la temporalité du discours, de noter ses intentions, afin notamment de lever ses éventuelles ambiguïtés.

¹¹³ Exemples notés en gras : " Comment on les appelle **les lettres que l'on n'entend pas ?** " " **Muettes** " oui ".

en vue de l'enseignement de ce savoir précis¹¹⁴, ou toute procédure méthodologique ne pouvant être transposée à une autre situation d'enseignement¹¹⁵.

J'ai utilisé une particularité d'Alceste, celle de créer des variables illustratives dans le corpus des variables actives. En effet, ce logiciel offre une certaine souplesse d'utilisation en permettant au chercheur d'interférer dans les données qu'il doit traiter (à propos des avantages et limites d'Alceste, voir Jenny, 1999). Le logiciel différencie dans le corpus les variables actives (mots prononcés dans l'échange de l'interlocution) des variables illustratives (mots utilisés par le chercheur pour caractériser les acteurs, ou les situations, ou certains échanges verbaux etc). Les calculs concernant l'élaboration des classes de discours (mondes lexicaux) ne se basent que sur les variables actives. Cependant le logiciel ne se contente pas d'indiquer les coefficients d'association des variables actives aux classes de discours, il calcule également les coefficients d'association des variables illustratives à ces mêmes classes de discours. Je peux donc traiter en variables illustratives des variables de situation ou des variables catégorisant les sujets étudiés. Le calcul des coefficients d'association de telles variables aux classes de discours indique ainsi s'il existe (ou non) une relation entre ces variables et certains mots utilisés.

Il m'a alors semblé pertinent de traiter en variables illustratives tous les termes portant sur la (ou les) notion(s) que l'enseignant veut " transmettre " lors d'une séance, c'est-à-dire les termes nommant les savoirs ou les objets de savoirs, ou les éléments de dispositifs propres aux notions exposées. Par cette préparation du corpus (qui est par ailleurs longue et fastidieuse), le logiciel ne prend en compte pour le calcul des classes de discours que les mots " transversaux ", c'est-à-dire ceux censés être prononcés quel que soit le dispositif mis en place ou la notion étudiée¹¹⁶. Par ailleurs, si les classes de discours ne sont pas liées statistiquement à telle ou telle catégorie de sujets, elles constituent alors des classes de propos communs à plusieurs enseignants, et correspondent à des formes standardisées d'intervention qui fondent peut-être la spécificité du métier....

La création d'une autre astuce méthodologique a permis de conserver quelques particularités didactiques de certains propos. Si j'ai fait généralement le choix, comme je l'ai expliqué, de neutraliser les propos didactiques (par leur mise en majuscules), j'ai par ailleurs trouvé comment connaître pour une classe de discours donnée, le poids statistique de certains types de demandes didactiques faites aux élèves¹¹⁷. Il a suffi de caractériser ce type par un mot étranger au corpus étudié, mot que j'ai alors mentionné en minuscules afin qu'Alceste le considère comme une variable active et le prenne en compte dans l'élaboration des classes de

¹¹⁴ " Aujourd'hui on va un petit peu étudier, s'entraîner à **mettre des mots au pluriel** "

¹¹⁵ " **Tu colles une gommette à chaque fois qu'il manque un " s "**.

¹¹⁶ Ceci nécessite d'analyser finement certains termes du corpus. En effet prenons comme exemple le mot " cherche ". Celui-ci sera traité en variable active (donc laissé en écriture minuscule) s'il est utilisé dans un discours de sens commun (pouvant être transversal à différents types de séances, comme chercher un résultat, chercher un élément suite à une observation etc). Par contre il sera codé en majuscule s'il participe de séances où il revient très fréquemment dans le discours, car il aura perdu son caractère transversal (exemple : les séances visant l'apprentissage des élèves par résolution de situations-problèmes).

¹¹⁷ Il n'est donc pas exclu (bien que je m'intéresse à la généricité « professionnelle » et non pas à celle « didactique »), que certaines pratiques verbales relevant du genre professionnel révélées par mes analyses, recourent partiellement certains aspects génériques de l'action discursive mise au jour par les didacticiens (selon les positions évoquées par G. Sensevy et S. Quilio, 2002).

discours¹¹⁸.

Je dois enfin signaler une autre piste méthodologique que je n'ai pour l'instant pas exploitée mais qu'Alceste permettrait. Il s'agirait d'insuffler dans le corpus les réactions des élèves sous forme de variables illustratives (répondant à des codes, par exemple : « répond », « se_trompe », « demande », « rit » etc), ce qui permettrait de connaître quelles réactions d'élèves sont principalement rattachées à tel type de classes de discours d'enseignants et donc de prendre en compte la dynamique interactionnelle maître-élèves.

6.2 Analyse des entretiens.

La méthodologie ici est plus simple. Si les corpus analysés sont quantitativement importants, j'utilise le logiciel Alceste comme aide pour retrouver les principaux éléments représentationnels composant les discours et le rapprochement éventuel de ces éléments représentationnels avec certains sujets interrogés. Comme je l'ai montré ci-dessus Alceste permet d'extraire du discours des classes de " mots " opposées par le contraste de leur vocabulaire mais formées à l'intérieur d'éléments redondants, chaque classe de mots traduit ainsi des univers représentationnels différents.

Si les corpus sont plus courts, ou si je veux connaître l'exhaustivité des aspects représentationnels inclus dans les entretiens, j'utilise plutôt une analyse thématique de contenu qui reste selon de nombreux chercheurs l'outil le plus adapté pour rendre compte de la finesse du discours (Kalampalikis, 2003).

6.2.1 Discussion

L'entretien effectué à la fin des observations permet de compléter les analyses concernant les propos retenus en classe. Il révèle, soit des ruptures pragmatique-représentationnelles, soit la cohérence de cette relation. Les représentations les plus souvent évoquées sont celles de la tâche, de soi, des autres, du contexte. En fait, les entretiens fournissent relativement peu de représentations sociales à partir d'un protocole bâti sur l'évocation des pratiques et leur justification. Ces constats m'amènent à l'heure actuelle à envisager un entretien supplémentaire avec les enseignants, qui je l'espère permettra de recueillir davantage de représentations sociales ou professionnelles. Il me paraît en effet important de connaître quels objets de représentations sociales ou professionnelles, en relation avec les pratiques, participent de la pensée professionnelle et contribuent à l'intelligibilité de ces pratiques.

Il s'agirait de permettre aux enseignants de ne plus rester centrés sur la justification ou la rationalisation de leurs propres pratiques de classe, en les interrogeant plus largement à propos des résultats globaux émanant de l'étude à laquelle ils ont participé. Ils auraient alors à s'exprimer sur ces résultats en continuité ou en rupture avec leurs conceptions. Je postule que les enseignants, ayant à commenter des résultats ne se limitant pas à leurs propres comportements verbaux, mais concernant un échantillon d'enseignants, émettront des

¹¹⁸ Par exemple pour un corpus concernant différentes séances de mathématiques, j'ai cherché à connaître le poids des " manipulations ". J'ai donc ajouté après les propos codés en majuscules concernant des manipulations comme « mesurer » ou « graduer » etc , un mot mentionné en minuscules, toujours le même et complètement étranger au corpus : par exemple, le mot " chante ".

représentations moins « singulières », car moins contextualisées à leur propre situation de classe. On peut penser qu'ils énonceront des représentations plus larges, professionnelles ou sociales.

En effet, les processus sociocognitifs (catégorisation, attribution etc) sous-tendent l'apparition et le fonctionnement du processus représentationnel (Moliner, 1997). Il est fort probable que l'activation du processus de catégorisation professionnelle amènera les enseignants interviewés, à se positionner par rapport à telles ou telles préoccupations de la population enseignante observées par le chercheur. En fonction de leurs propres convictions sociales ou professionnelles, ils appuieront ou nuanceront ou stigmatiseront... ces préoccupations. Par la justification de leurs positions, ils révéleront des objets de représentations porteurs d'enjeux sociaux ou professionnels, donc des objets de représentations sociales et/ou professionnelles.

7. Résultats.

Ils alimentent dans le champ des Sciences de l'Éducation, la connaissance d'un domaine de recherche en voie de constitution : celui des conditions d'expression (notamment représentationnelles) des pratiques d'enseignement (notamment génériques). Ils portent sur les continuités et les ruptures entre les pratiques et les représentations. Ils servent par là-même un autre chantier en construction : celui de la connaissance des « représentations en pratiques », donc des représentations implicites ou explicites organisatrices (au sens élargi¹¹⁹) de certaines pratiques.

Ils sont pour l'instant trop épars, pour tirer une conclusion générale des tendances observées, puisqu'ils concernent différents champs de l'école, ou différents types de séances. Ils confirment cependant chez les enseignants un souci de maintien des exigences cognitives et de gestion de la classe, avec le rôle non négligeable joué par la représentation de la tâche. Ils indiquent par ailleurs une existence (résistance?) de formes pédagogiques hétérostructurantes, dont on peut par exemple se demander¹²⁰ quelles formes de tension elles alimenteront chez l'enseignant confronté à de nouvelles prescriptions du travail, « diluant la « forme scolaire » ».

Premier résultat. A propos des « représentations en pratiques ».

(Présenté au 3^o Colloque de Psychologie Sociale et Communication (Trinquier, 2009b), et publié (Trinquier, 2009 c)).

De nombreuses recherches spécifiaient que l'utilisation de l'outil informatique en classe ne modifiait pas la façon d'enseigner des professeurs. J'ai voulu savoir comment les représentations de la situation (contexte, tâche, etc) participaient de ce constat. J'ai donc observé des professeurs d'école élémentaire enseignant le français dans deux situations contrastées : avec, puis sans ordinateur. L'analyse des données fait émerger des pratiques communes spécifiques au contexte d'utilisation de l'outil informatique : des pratiques accompagnant verbalement les élèves dans leurs manipulations techniques en nommant de façon répétitive les outils et les savoir-faire technologiques, mais également d'autres pratiques incitant les élèves à travailler, et enfin certaines les encourageant. Rien de bien novateur au niveau pédagogique. Ce qui accrédite les constats effectués par de nombreux chercheurs : les

¹¹⁹ Voir 2^o temps du paragraphe 1.2.2.4.b.

¹²⁰ Avec R. Amigues, C. Felix et F. Saujat (2008).

technologies éducatives s'intègrent sans changer considérablement des pratiques « traditionnelles » d'enseignement. En effet, les représentations sous-jacentes à ces pratiques renvoient à des conceptions que les didacticiens tentent de faire évoluer. Par exemple la représentation de l'importance de la verbalisation enseignante, qui peut nuire à la dévolution, ou encore celle de l'apprentissage par imprégnation qui concurrence la conception socio-constructiviste de l'apprentissage.

Par ailleurs, l'analyse des données met en évidence des pratiques verbales communes se retrouvant dans les deux contextes (avec et sans ordinateur). Il s'agit de pratiques valorisant l'observation individuelle et collective, le rappel en mémoire, et la gestion de la discipline.

Globalement, dans les deux situations, c'est plutôt la représentation de la tâche d'enseignement qui émerge, bien que celles d'un contexte classe à calmer ou d'élèves à encourager soient également perceptibles. Ainsi, la représentation de l'enseignement comme processus hétérostructurant, semble être un organisateur important des pratiques enseignantes génériques. Cette représentation peut montrer l'attachement des enseignants au fait qu'apprendre, ne se réduit pas à comprendre (même si ce processus est nécessaire). Apprendre serait aussi mémoriser, se souvenir, acquérir des automatismes, ce qui renvoie à une représentation de l'apprentissage moins « inventive », plus « routinière ».

Il serait souhaitable de s'interroger sur de telles persistances, non pas pour les fustiger, mais pour en comprendre les raisons¹²¹, ce que je n'ai pu expliciter dans cet article, car ne pensant pas au moment de cette étude interviewer les enseignants à propos des résultats obtenus (afin de recueillir des représentations professionnelles ou sociales), j'en suis restée à l'analyse de la généralité implicite des « représentations en pratiques ».

Deuxième résultat. A propos de la cohérence sociocognitivo-pragmatique des enseignants à l'égard de leurs élèves catégorisés en « bons », « moyens », « faibles »¹²².

(Présenté à la 10^e Conférence Internationale sur les Représentations Sociales, (Trinquier, 2010a)).

Lors de séances de mathématiques en cours élémentaire première année, les pratiques verbales que les enseignants adressent aux élèves se différencient en fonction des statuts scolaires qu'ils leur attribuent. Les élèves moyens sont plus que les autres (forts, faibles) la cible d'un guidage du travail en cours (en vue d'un réajustement), d'une vérification de ce dernier, et de propos souhaitant mobiliser leur attention, ou les sollicitant à participer activement, ou encore les incitant au travail et au raisonnement par des demandes d'explicitation de la démarche utilisée. Les « bons » sont interpellés pour ne pas livrer trop tôt, à tous, la bonne réponse, et/ou nommer les objets de savoir quand l'enseignant le demande. On remarque également une minimisation de leurs éventuelles erreurs. Les propos s'adressant aux « faibles » font davantage état d'une aide basée sur les demandes d'observation, d'écoute (car l'enseignant explique), sur l'application de procédures à suivre soutenues par un appel individualisé au souvenir de notions, le tout assorti de quelques rappels à l'ordre mais aussi d'encouragements, de valorisations, et de minimisation des difficultés.

Les représentations recueillies en entretien rendent intelligibles ces constats. Elles font état selon le statut des élèves, de leurs capacités (*versus* carences) dispositionnelles, de l'utilité contextuelle des rôles que les enseignants leur assignent dans la dynamique de la classe, et des types de médiations pédagogiques que les enseignants développent à leur égard. Les élèves

¹²¹ Qui renvoient peut-être à la relation opaque de l'informel dans le formel (Brogère & Bézille, 2007).

¹²² Données recueillies dans le cadre du mémoire d'un Master Recherche (Boulade, 2007).

« moyens » sont sollicités car ils peuvent apporter de bonnes réponses. Par ailleurs, ils sont objets de vigilance, d'attention particulières, et de vérification du travail car ils sont perçus comme pouvant à tout moment avoir un problème de compréhension (d'une notion, de procédure à suivre, ou de décodage de la consigne). Ils sont également sollicités car leurs erreurs servent la leçon. Ces représentations enseignantes concernent donc l'élève « moyen » dans ses potentialités mais aussi dans ses faiblesses (représentation ambivalente de l'élève), ainsi que la tâche de tutelle médiatrice (plutôt de type hétérostructurant quoique teintée d'interstructuration) et celle de gestion de la dynamique de la classe. Les « bons » élèves sont perçus comme possédant des capacités intellectuelles, ils peuvent livrer la bonne réponse quand l'enseignant le décide (ils ne sont pas interrogés en début de séance). Les enseignants disent s'en occuper peu. Les représentations concernent donc la valorisation de tels élèves, ainsi que la tâche de gestion de la dynamique de la classe, et la tâche d'enseignement de type autostructurant. Les « faibles » sont perçus comme ayant des carences cognitives, les enseignants les aident chacun à leur manière. Les représentations concernent l'élève dans ses limites intellectuelles, et la tâche d'enseignement dans son caractère socialisant et hétérostructurant.

Rapportées aux pratiques constatées, ces diverses représentations participent de généralités congruentes. Si celles concernant les élèves forts ou faibles n'étonnent pas¹²³, celles concernant les élèves moyens mériteraient d'être confirmées. En effet, cette recherche a montré que les enseignants avaient du mal à parler spontanément de leurs pratiques avec les élèves moyens, qui constituent pourtant une grande proportion d'élèves de leurs classes. Ils étaient plus prolixes lorsqu'il était question d'élèves faibles, ou d'élèves forts. Multiplier de telles recherches dans ce même domaine d'enseignement, ou les étendre à d'autres, permettrait de relever les pratiques et représentations « transversales » adressées à de tels élèves, et de mieux comprendre les mécanismes professionnels vis à vis des « moyens », mécanismes qui ne sont pas anodins. En effet, le jugement des enseignants reste sensible à leur endroit, et s'ouvre au poids des préjugés, comme l'ont montré M. Gilly et F. Farioli (1976). Par ailleurs, certains de ces élèves servent de repères aux enseignants pour guider leur classe (Maurice & Murillo, 2008), enfin, plus largement, leurs résultats contribuent à l'ajustement des pratiques évaluatives (Posthumus, 1947). Par ailleurs, si l'on en croit les considérations de C. Lelièvre (2010), les enquêtes concernant le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) mesurant le niveau scolaire des élèves des différents pays de l'OCDE, révèlent un mauvais score des élèves moyens français comparés à leurs homologues des autres pays. Selon cet auteur, de tels élèves devraient donc faire l'objet de réflexions pédagogiques (et politiques)¹²⁴.

Troisième résultat. A propos de la cohérence sociocognitivo-pragmatique commune à des

¹²³ Voir les travaux recensés par M. Gilly (1980) sur les représentations des enseignants à l'égard des élèves forts et des faibles.

¹²⁴ Concernant la France, les résultats des bons élèves seraient assez bons par rapport à ceux des autres bons élèves. Concernant les résultats des élèves faibles, ils seraient moyens par rapport à ceux des autres faibles. Concernant les résultats des élèves médiocres, moyens, à assezbons, ils seraient en dessous de la moyenne des autres élèves apparentés. En France l'on se préoccuperait en priorité de la question des très bons et des très faibles, délaissant celle relative aux élèves intermédiaires, ce qui dans le contexte de lutte mondiale sera préjudiciable (Lelièvre, 2010) (<http://www.franceculture.com/emission-rue-des-ecoles-grand-entretien-avec-claude-lelievre-2010-07-14.html>).

enseignantes de maternelle d'expérience professionnelle très contrastée.

(Présenté au REF Genève (Trinquier, 2003), et publié (Trinquier, 2007)).

L'observation de deux enseignantes de Petite Section d'École Maternelle (l'une débutante, l'autre en fin de carrière) montre certains éléments de professionnalité communs : principalement le rôle prépondérant des pratiques socialisatrices, ainsi qu'une adéquation entre ces pratiques et les représentations de la socialisation en Petite Section. Aux représentations d'un enseignant repère de la loi, organisateur du cadre de fonctionnement, facilitant la coopération, garant de la sociabilité, correspondent des pratiques comme rappeler les règles, endiguer le bruit, maîtriser les déplacements et la participation des élèves dans telle ou telle activité, valoriser l'attention et l'écoute, réunir le groupe classe autour d'actions communes, canaliser les élèves pour éviter le chahut, expliciter les attentes de comportements, développer les relations d'entraide. La socialisation vise l'initiation à la posture d'élève, *via* l'intégration par l'enfant d'un des aspects de la forme scolaire, celui censé favoriser l'intériorisation des règles de fonctionnement scolaire. Les analyses font émerger massivement cet aspect. L'autre aspect de socialisation, valorisant cette fois les postures d'élève face à la tâche d'apprentissage de savoirs notionnels, est peu mentionné. L'objectif d'apprentissage, tel qu'exprimé dans les représentations développées par les enseignantes, n'est pas prioritaire, ce que l'on constate dans les faits¹²⁵.

Autre élément de professionnalité : l'adéquation entre les représentations et les pratiques à l'égard de l'objectif de personnalisation. Les enseignantes, en entretien, évoquent l'importance du développement des échanges dialogaux (mis en avant dans les instructions officielles), mais leur impossibilité d'œuvrer dans ce sens (elles accusent les effectifs trop lourds). On constate en effet, l'absence de classes de discours relatant de tels échanges en situation d'enseignement.

Enfin, il existe une inadéquation partielle entre les représentations et les pratiques, à propos de l'objectif visant l'autonomie de l'élève. Les professionnelles, au niveau représentationnel, valorisent cet objectif, mais ceci ne se traduit pas par des pratiques communes. En classe, soit cet objectif n'est pas travaillé, soit il n'est pas mis en mots de la même manière par les deux enseignantes¹²⁶.

Cet article cherchait à étudier les éléments de cohérence et de rupture pragmatico-représentationnelles chez des enseignantes de Petite Section d'École Maternelle. Avec le recul que m'apporte l'écriture de l'HDR, je constate que ces enseignantes livrent des éléments de genericité congruente relatifs à la socialisation et à la personnalisation. Par contre, aider l'élève à devenir autonome semble plutôt relever d'une genericité convenue, d'une pensée professionnelle, soit non mise en actes, soit mise en actes de façon différenciée. La représentation de la socialisation comme intégration des normes (et donc de la tâche socialisatrice de l'enseignante) semble donc être un organisateur des pratiques « opérant ». Par contre, la représentation d'une communication dialogale avec l'enfant, et celle d'une aide au développement de l'autonomie de ce dernier (tâches de personnalisation), apparaissent plutôt comme des organisateurs conditionnels neutralisés par d'autres éléments de contexte : la lourdeur des effectifs pour le premier, l'expérience professionnelle pour le second.

¹²⁵ Ceci étant dit, je pense, à certains aspects méthodologiques, qui depuis lors ont été améliorés. Certains résultats récents d'une étudiante de Master 1 sous ma direction (Pideil, 2009) révèlent des propos très clairs d'enseignantes visant, lors des rituels de début de journée, à amener l'enfant à développer une posture mais aussi des capacités favorables à l'acquisition de savoirs notionnels.

¹²⁶ Certains résultats nous amèneraient à privilégier plutôt cette deuxième hypothèse.

Quatrième résultat. Illustration dans le secteur de la petite enfance, de ma réflexion épistémologique et conceptuelle à propos de la confrontation des pratiques et des représentations : cohérences et ruptures sociocognitivo-pragmatiques étudiées chez deux types de professionnelles exerçant en école maternelle et en crèche.

(Présenté au REF de Nantes (Trinquier, 2009a), et prochainement publié (Trinquier, 2010b sous presse)).

Dans cette contribution je développe la réflexion suivante. Les pratiques dans le champ de la petite enfance, sont extrêmement marquées par les travaux issus de la psychologie du développement. Ceci s'observe particulièrement dans les pays anglophones, mais aussi en France dans les institutions ne relevant pas de l'Education Nationale. A l'opposé, l'école maternelle française est soupçonnée d'oublier trop souvent l'enfant dans l'élève. Certains chercheurs, dénonçant toute « doxa », s'attachent à étudier les fonctionnements (et dysfonctionnements) des professionnels de la petite enfance, en s'appuyant sur les apports du courant post-moderniste. Bien que je ne m'inspire pas de ce courant, mes réflexions théoriques contribuent à cette pensée critique. En effet, décrire, comprendre, et expliquer les pratiques constatées sur le terrain de la classe ou de la crèche permet de rendre intelligibles celles qui relèvent d'une orientation institutionnelle et celles qui y échappent.

A titre illustratif, afin de rendre plus compréhensible ma réflexion (inspirée des chapitres 3, 4, 5, 6 de la présente note de synthèse), j'indiquai les résultats obtenus dans le cadre d'une observation comparative de deux types de professionnelles de la petite enfance, enseignantes de Petite Section d'Ecole Maternelle et éducatrices de Crèches, à propos de l'activité de goûter, adressée à des enfants de même tranche d'âge (2 ans, 2 ans et demi). Ces résultats, concernant peu de professionnelles, ne peuvent être généralisés, ils indiquent cependant des tendances intéressantes. Ainsi, les deux types de professionnelles livrent des pratiques et des représentations pour lesquelles l'on perçoit la marque des institutions, bien qu'il n'y ait pas de prescriptions précises à l'égard du déroulement de l'activité de goûter. Chez les enseignantes, la cohérence sociocognitivo-pragmatique (généricité congruente) s'exprime surtout à propos du contexte classe à conserver propre et rangé; elle concerne de façon moins marquée le développement de l'autonomie. Chez les éducatrices, cette cohérence se manifeste à propos de la tâche nutritionnelle, de la prise en compte de l'avis de l'enfant, du contexte de calme à favoriser. Les potentialités, les latitudes qu'offre l'activité de goûter, participent donc, de façon plus affirmée, au genre professionnel des éducatrices, qu'à celui des enseignantes, et ce, alors même qu'exercer avec des tout-petits en maternelle aurait pu « tirer » le leur vers celui des éducatrices. Par-là même, les représentations potentiellement organisatrices de cette activité s'avèrent plus fournies chez les éducatrices que chez les enseignantes.

Autres résultats intéressants :

-le constat d'une généricité implicite (rupture sociocognitivo-pragmatique) de même nature chez ces deux types de professionnelles : généricité relative aux pratiques d'hygiène constatées par le chercheur, et non évoquées en entretien. Fait troublant, qui indique une transversalité des pratiques éducatives dépassant donc le genre professionnel, et que l'on pourrait nommer « généricité trans-professionnelle ».

-le constat de généricités convenues. Par exemple chez les éducatrices, l'éveil du goût évoqué en entretien, ne se traduit pas par des pratiques verbales particulières communes. Il conviendrait d'en rechercher les raisons : quels éléments situationnels empêchent « l'organisateur représentationnel potentiel » d'être opérationnel?

Je n'ai pas poussé plus avant mes investigations, la recherche présentée visant plutôt à rendre plus concrets mes propos épistémologiques et conceptuels.

Remarque à propos de ces résultats.

La recherche du lien entre les pratiques constatées et certaines représentations, ne doit pas aboutir à écarter d'autres représentations partagées par les enseignants mais n'étant pas en relation avec les pratiques constatées. En effet, bien qu'elles ne participent pas d'une connaissance des représentations en pratiques, de telles représentations relèvent d'une généralité convenue et restent précieuses aux chercheurs étudiant la pensée professionnelle.

Troisième partie conclusive :

**Retour sur le parcours général
et
l'actuel cadre interprétatif.**

La première partie de cette note de synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches a exposé le cheminement amenant à mon objet actuel de recherche. Elle a également exposé l'épistémologie qui le sous-tend : considérer la situation comme lieu d'activation de la subjectivité de l'acteur. La seconde partie a développé des considérations plus théoriques et conceptuelles. Elle a exposé les caractéristiques des objets et notions appuyant la problématique. Elle pose notamment certaines définitions. Elle présente de façon privilégiée (mais non exclusive) les apports empruntés à la psychologie sociale (concernant les notions de pratiques, de représentations, d'intentions, de communication). Elle indique également quelles astuces ont permis d'affiner l'utilisation du logiciel Alceste, afin qu'il élabore des traitements statistiques de données, non parasités par des mots propres aux disciplines enseignées et aux procédures pédagogiques usitées. Enfin, elle présente quelques résultats indiquant des tendances intéressantes, en vue de prochaines recherches.

Dans cette troisième partie, conclusive, je synthétise dans un premier temps l'évolution du parcours de recherche (chapitres 1, 2), en rappelant quelques résultats significatifs, puis je reviens dans un second temps sur mon objet de recherche actuel (chapitres 3, 4, 5, 6, 7) : la mise en évidence des représentations impliquées dans les pratiques verbales de communication pédagogique *via* l'étude des continuités et des ruptures sociocognitivo-pragmatiques. Je montrerai à quels critères de scientificité répond cet objet et comment il sert, selon les notions que j'ai construites, l'avancée des connaissances sur les organisateurs des pratiques et le genre professionnel.

Premier temps : retour sur l'évolution du parcours de recherche.

Comme indiqué au paragraphe 1.1, il a officiellement débuté par l'étude de la relation entre les conduites et la structure de la représentation sociale de l'enseignement. Il aboutit aujourd'hui à l'étude du rapport entre les représentations des enseignants impliquées dans la situation et les pratiques verbales d'enseignement constatées en classe.

L'étude du croisement de l'approche structurale de **la représentation sociale** de l'enseignement avec les **conduites de projet** de l'adulte en situation transitoire (combinant les conduites adaptatives et personnalisantes) a montré comment les étudiants se destinant au métier d'enseignant développaient des représentations plus riches que ceux ne s'y destinant pas. Elle a également spécifié comment les représentations des premiers se diversifiaient selon que ce métier était envisagé préférentiellement, ou comme un pis aller, ou comme une possibilité parmi d'autres choix (Trinquier, 1992).

Par la suite, l'étude de cette **synergie entre la sphère représentationnelle et la sphère actancielle** a motivé mes recherches.

Celles-ci se sont donc prolongées par l'analyse du rapport entre les **représentations** et les **actions** des enseignants, rapport contribuant à la **contextualisation** professionnelle (Trinquier, 1995a). Considérant la représentation sociale comme un opérateur de la contextualisation, je montrai comment les actions tournées vers le changement (résistance ou

innovation¹²⁷) activaient préférentiellement le processus d'ancrage (assigner un sens, conférer une utilité), alors que celles conformistes (applicatives ou imitatives) activaient plutôt celui d'objectivation (naturalisation de l'objet). Cette voie n'a pas été approfondie (pour diverses raisons évoquées dans le chapitre 1.2.2.1). Pour autant, je ne l'ai pas écartée; disons qu'elle sommeille...

Plus tard, la notion de pratiques prenant corps au sein du GPE, j'ai exploré la relation entre les **pratiques d'études** et les **représentations** d'une part, ainsi que les **pratiques d'enseignement** et les **représentations** d'autre part.

J'ai ainsi montré comment les représentations institutionnelles de l'enfant d'école maternelle, s'appuyaient de façons nuancées sur la représentation de « l'enfant-roi », celle de l'enfant « cire molle », et celle d'un enfant à prendre en compte mais à accompagner (Trinquier 2001a).

A part cet article, et celui présentant mon orientation de recherche dans un entretien collectif du GPE (Trinquier 2001b), les autres recherches à cette époque ont concerné les pratiques et représentations déclarées d'étudiants et d'enseignants de DEUG (Trinquier, 1999a; Trinquier, 2000). Elles montraient, en s'appuyant sur des tests statistiques, comment la réussite différentielle des étudiants était liée à leurs pratiques, leurs attitudes, et leurs représentations vis à vis de la formation suivie. La majorité des étudiants « détracteurs » échouait, tandis que la majorité des « enthousiastes » et des « modérés » réussissait, avec une nuance cependant concernant les « modérés », ils devaient attendre la deuxième session pour valider leur année. Les détracteurs travaillaient très peu, les modérés travaillaient essentiellement à partir des prises de notes émanant des cours, les enthousiastes par contre travaillaient davantage et surtout recherchaient des informations complémentaires aux cours. La population des « modérés », aux représentations peu stabilisées et au travail minimum, s'avérait fragile, ce qui suscitait une réflexion sur l'accompagnement pédagogique. D'autant plus que la confrontation **des représentations croisées** des enseignants et des étudiants sur les conditions de formation montraient, plus particulièrement chez les modérés et les détracteurs, des écarts de perception relatifs à quelques modalités pédagogiques (Trinquier, 1999b). Contrairement à certaines études sur l'université, mes recherches ne décelaient pratiquement pas de mécontentement universitaire. Les « détracteurs » étaient minoritaires. Quant aux enseignants, ils se disaient prêts à revoir certaines de leurs modalités « pédagogiques ». Par ailleurs, à propos de l'existence d'un écart entre leur prévision et la réalité du cours dispensé, peu d'universitaires semblaient perturbés, soit ils utilisaient cet écart pour approfondir une notion, soit pour éviter certains contenus, soit ils travaillaient à l'anticiper (Trinquier & Terrisse, 2004).

L'étude des **représentations croisées** élèves/enseignants, ou celle des **représentations d'élèves** à propos des pratiques pédagogiques de leurs enseignants, amorcée lors de la recherche sur l'université, a également concerné d'autres champs. Ainsi, l'exploration des **représentations croisées** en Classe Préparatoire à l'Apprentissage (Trinquier, 2005a), ou celle des **représentations d'élèves** de grande section d'école maternelle (Trinquier, Mouligné & Ginabat, 2002) a révélé une faculté de la majorité des élèves à témoigner pertinemment de ces pratiques. Je n'ai pu poursuivre dans cette voie, mais j'ai le sentiment que de telles recherches

¹²⁷ Au sens « d'émergence de minorités actives » (Doms & Moscovici, 1984), et non pas au sens de planification.

gagneraient à être développées. En effet, l'observation des classes, en elle-même, comporte des limites : elle ne peut déceler ce qui ne veut pas être montré. Seule la récurrence des témoignages d'élèves, permettrait de détecter ces faits non observés. Dans une autre optique, analyser ce qu'une minorité d'élèves ne mentionne pas, peut amener les enseignants à conscientiser les zones de leur action pédagogique restées floues pour ces derniers, et tenter ainsi de lever certains malentendus pédagogiques.

Ma démarche s'est ensuite intéressée aux **pratiques constatées** et **représentations associées** (Trinquier, 2006). Plus précisément il fut question d'analyser les « **représentations en pratiques** », c'est-à-dire les **pratiques verbales** émises par les enseignants en situation pédagogique et les **représentations de la situation** qu'elles révèlent (Trinquier, 2009c). Il fut également question de confronter ces pratiques et représentations, aux **représentations évoquées** en entretiens par les enseignants à propos de la description et de la justification de leurs pratiques (Trinquier 2007; Trinquier 2010a; Trinquier 2010b). Ceci afin de dégager les représentations potentiellement organisatrices des pratiques de terrain.

De façon générale, les études confrontant les pratiques constatées aux représentations des enseignants sont peu présentes dans la littérature scientifique; 2% des articles francophones étudiés pour la DEP (Trinquier, 2006) analysaient une telle relation. Qui plus est, ils exploraient le plus souvent un type privilégié de représentations : celles développées à propos de l'élève. La représentation de la tâche n'apparaissait pas comme telle, mais se devinait au travers d'articles traitant des représentations du savoir, ou des pratiques. Elle restait toutefois peu investie. On voit pourtant avec les résultats présentés au paragraphe 7, que les représentations agissant en situation ne se réduisent pas aux seules représentations développées sur les élèves.

Ainsi, chez des enseignantes de Petite Section de maternelle (Trinquier, 2007), la représentation de la tâche socialisatrice, elle-même connectée à la représentation de la socialisation *versus* intégration des normes, semble être un **organisateur des pratiques « opérant »**¹²⁸. Par contre, la représentation d'une communication dialogale avec l'enfant, et celle d'une aide au développement de l'autonomie de ce dernier (représentation de la tâche de personnalisation), apparaissent plutôt comme des organisateurs conditionnels neutralisés par d'autres éléments de contexte : la lourdeur des effectifs pour le premier, l'expérience professionnelle pour le second. J'ai avancé que de telles représentations relevaient d'une généralité convenue.

A propos de l'approche comparative petite section de maternelle/crèche (Trinquier, 2010b), lors de séances de goûter, j'ai constaté le **rôle opérant** de certaines représentations de la tâche sur les pratiques verbales des professionnelles observées : représentation de la tâche nutritionnelle chez les éducatrices, représentation de la tâche éducative visant à développer l'autonomie de l'élève, chez les enseignantes. Chez ces dernières, une autre **représentation** était **opérante**, celle du contexte à conserver rangé, propre. Ces représentations de la tâche et du contexte, associées aux pratiques constatées révélaient donc des aspects de généralité congruente propres à ces deux types de professionnelles. Par contre la représentation de la tâche éduquant aux pratiques hygiéniques relevait pour les deux catégories professionnelles d'une généralité implicite.

¹²⁸ c'est-à-dire influençant les comportements (verbaux) en situation de classe.
(voir plus loin, les tableaux notionnels 1 et 2).

Dans un autre contexte, celui de séances de mathématiques en cours élémentaire première année (Trinquier, 2010a), j'ai remarqué, en confrontant les propos livrés en entretien à ceux tenus en classe, le rôle opérant de certaines représentations de la tâche sur les pratiques verbales des enseignantes adressées aux élèves « moyens » et « faibles ». J'ai constaté envers les « moyens » la représentation de la tâche médiatrice de l'enseignant visant chez ces élèves l'acquisition et la compréhension des savoirs, ainsi que la représentation de la tâche de gestion de la dynamique de la classe. J'ai également mis en évidence envers les « faibles » la représentation de la tâche d'accompagnement visant surtout à les aider à intégrer des procédures ou des notions. Cependant ces représentations ne doivent pas faire oublier que les représentations les plus prégnantes révélées par cette étude concernaient les représentations différenciées des capacités dispositionnelles des élèves « faibles », « forts », « moyens ». Ces diverses représentations (de la tâche, des élèves), à statut de **représentations opérantes** alimentaient donc des éléments de **généricité congruente**.

Enfin, toujours en école élémentaire, dans deux contextes différents d'enseignement du français (avec et sans ordinateur) (Trinquier, 2009c), l'analyse des pratiques verbales communes recueillies en situation de classe a indiqué des sollicitations à observer de façon individuelle et collective, à rappeler en mémoire, à nommer de façon répétitive les outils ou les savoir-faire technologiques. Ces pratiques révélaient une représentation de la tâche d'enseignement servant un processus hétérostructurant. Cette représentation pouvait être considérée comme un **organisateur potentiel** de pratiques enseignantes génériques, et par ailleurs traditionnelles. Potentiel car, n'ayant pu poser certains types de questions relatives à la justification des pratiques de classe, j'en suis restée, dans cet article, à l'analyse de la **généricité implicite** des « représentations en pratiques ».

La présentation de ces quelques résultats montre l'intérêt de la piste méthodologique que j'emprunte. Ainsi, la confrontation des propos émis sur le terrain, aux représentations évoquées en entretiens, permet d'entrevoir les types de représentations potentiellement organisateurs des pratiques, mais également de repérer les éléments de contexte concurrençant l'impact des représentations, et empêchant certaines d'entre elles d'être opérantes. Grâce à ces éléments, j'ai pu appréhender **différents types de généricité professionnelle : congruente, implicite, convenue**. Rapportées aux attentes des textes officiels, elles affinent les dimensions de la professionnalité enseignante.

Deuxième temps : positionnement actuel, synthèse des éléments de scientificité .

Depuis quelques années, je m'intéresse à l'agir des enseignants en situation de travail notamment leurs interventions verbales adressées aux élèves. Ces interventions sont fonction de la perception d'éléments situationnels médiatisée par des représentations plus ou moins conscientisées. J'étudie certaines de ces interventions. Ma posture délaisse l'analyse de la créativité de l'action individuelle des professionnels concernés, ou celle du déroulement de l'acte didactique éducatif, ou encore celle de la logique interlocutoire. Elle privilégie par

contre l'étude des communautés de pratiques verbales et des représentations partagées qui leur sont sous-jacentes et/ou associées. Ceci afin de déceler certains éléments représentationnels génériques à la communication pédagogique.

Une méthodologie non canonique.

Ma contribution à l'intelligibilité des pratiques verbales, consiste à rechercher les facteurs représentationnels sous-jacents à ces dernières et les modes de relations qu'ils entretiennent avec les systèmes d'interprétation des sujets, afin de faire émerger les représentations organisatrices des pratiques, celles potentiellement organisatrices et celles non organisatrices. Mes recherches dans ce domaine étant plutôt récentes, les hypothèses que je formule ne sont pas des hypothèses cherchant à valider des lois ou des théories (au sens poppérien¹²⁹ du terme). Ce sont plutôt des hypothèses d'existence ou de possibilité:

« de la forme « Y (un objet ou un phénomène) existe, ou peut se produire », les conditions d'apparition de Y étant définies de façon plus ou moins stricte, plus ou moins complète. (...) Dans le cas des hypothèses d'existence, le critère de Popper se trouve inversé : un seul exemple suffit à les confirmer, à nous convaincre que Y peut effectivement se produire, alors qu'un échec à le mettre en évidence pourra être considéré comme provisoire, donc non concluant ». (Matalon, 1988).

En effet, mon analyse des pratiques verbales en situations naturelles de classes recherche si la ou les représentations (représentations de soi, d'autrui, du contexte, de la tâche), dont les psychologues sociaux ont montré l'influence sur les comportements en situation expérimentale, sous-tendent les discours pédagogiques. Je fais l'hypothèse qu'une ou plusieurs de ces représentations peuvent être mises en évidence. Par ailleurs, je me laisse la possibilité lors des analyses, de trouver *a posteriori* d'autres représentations non pressenties, sous-tendant également les pratiques verbales. Les représentations que je tente de faire émerger étant considérées comme des organisateurs conditionnels des pratiques, je m'inscris donc dans une démarche explicative. Comme je l'ai signalé au chapitre 2, en m'appuyant sur les réflexions de B. Matalon (ibid), celle-ci n'est pas de nature hypothético-déductive à caractère expérimental. En effet, partant de l'existant (propos recueillis en classe), je remonte la chaîne causale (induction) mais en ayant une idée des représentations à chercher (déduction à partir d'un *a priori* théorique), par ailleurs j'adopte également une posture inductive d'ouverture à l'inattendu (autres types de représentations). Dès lors, comment qualifier ma démarche? D'inductivo-déductive? De semi inductive? De semi hypothético-déductive? Ou d'inductivo-hypothético-déductive, si l'on considère avec L. Paquay (2006) que *«la démarche scientifique est ainsi dans son essence»*, et que les recherches actuelles en éducation usent de la complémentarité des démarches?

Certains ouvrages consacrés aux réflexions épistémologiques et méthodologiques en éducation, ou en sciences de l'éducation, soulignent la difficulté de caractériser les démarches de recherche utilisées pour étudier les processus sous-tendant l'action éducative en contextes ordinaires (Paquay, Crahay, & De Ketele, 2006; Leutenegger & Saada-Robert,

¹²⁹ Tout résultat confirmant l'hypothèse n'est que provisoire, alors qu'un seul résultat la contredisant amène à conclure qu'elle est fausse.

2002; Donnay & Bru, 2002; Hadji & Baillé, 1998). Plutôt que de chercher à caractériser ces démarches, il semble donc plus fécond pour ces auteurs, de relever leurs critères de scientificité. Je reproduis ci-dessous « certains analyseurs portant sur des composantes ou des étapes fondamentales de la recherche », proposés par De Ketele et Maroy (2006). A chacune des étapes sont associées deux modalités « pures », le chercheur peut en privilégier une ou au contraire combiner les deux.



Comme ceux de bien d'autres, mes travaux ne s'inscrivent pas dans une des deux logiques verticales polaires du schéma, mais combinent les polarités. Comment situer ma démarche dans les mouvances qu'autorisent les différents analyseurs de ce schéma?

Au niveau ÉPISTÉMOLOGIQUE, je cherche à expliquer au sens large du terme, c'est-à-dire à rendre intelligible des faits constatés, pouvant donc être décrits. Pour cela, je n'adopte pas une posture compréhensive privilégiant l'implication dans l'objet, ou privilégiant une analyse clinique de cas, ou l'inter-subjectivité (bien que par ailleurs, je prenne en compte d'une autre manière la parole des acteurs observés). J'adopte une posture extérieure à l'objet. Je me positionne donc plutôt sur le versant explicatif. Cependant, je ne monte pas des plans expérimentaux ayant pour fins de tester les variables causales censées produire ces faits, je tente plutôt de détecter les variables (de représentations) intriquées dans les pratiques verbales constatées et leur conférant le statut de « représentations en pratiques ».

Autrement dit, je cherche à trouver les invariants représentationnels alimentant la récurrence des intentions contenues dans les pratiques verbales, et communs à plusieurs sujets. Par

ailleurs, comme je l'ai signalé plus haut, la dimension compréhensive n'est pas absente. Ainsi, la prise en compte lors des entretiens, de la signification que les sujets accordent à leurs pratiques, permet d'évaluer le caractère plus ou moins explicité, formalisé (voire institutionnalisé) des « représentations en pratiques ». Les « représentations en pratiques » explicitées selon des modalités consensuelles permettent d'avancer dans la connaissance du fonctionnement sociocognitivo-pragmatique des enseignants, donc dans l'affinement de la généralité professionnelle, celle qualifiée de congruente au paragraphe 3.3.3.

L'OBJET, les pratiques verbales des enseignants en situation de classe, constitue un objet d'une complexité « raisonnée ». Il est en effet recueilli dans la complexité du discours. Cependant, pour le traiter, certains propos (relevant par exemple de l'explication didactique) sont neutralisés (voir paragraphe 6.1.1). Donc, l'objet est « découpé ». Toutefois, ce découpage ne sert pas des fins de simplification ou de partitions en variables. Il sert surtout à optimiser le poids des propos transversaux de la communication pédagogique. L'objet après « découpage » reste donc encore complexe. Il est étudié dans cette complexité.

A propos des HYPOTHÈSES, j'ai spécifié plus haut qu'il s'agissait d'hypothèses d'existence. Elles relèvent à la fois d'un *a priori* et d'un *a posteriori*. D'un *a priori*, puisque je postule que l'on retrouvera sous-jacentes aux pratiques verbales en classe, certaines représentations de la situation évoquées par J.-C. Abric (1994) (soi, contexte, autrui, tâche). D'un *a posteriori* car l'étude des pratiques verbales constatées en situation et des propos émis en entretiens indiquera laquelle ou lesquelles des représentations évoquées par J.-C. Abric se manifeste(nt), tout comme elle pourra également révéler d'autres représentations (non étudiées par J.-C. Abric) propres au métier d'enseignant (par exemple la représentation de l'apprentissage).

En effet, si je sais, d'après les recherches psychosociales, que les représentations agissant sur les conduites et comportements en situation ont de fortes chances d'être celles de soi, des autres, de la tâche et du contexte, je sais également (d'après ces recherches) que leurs influences sont relatives au contexte et à la finalité de la situation. Or chaque situation de classe définit un contexte particulier combinant invariances et variations. Il me paraît donc peu pertinent de poser d'emblée une hypothèse sur l'influence de telle ou telle représentation. D'autre part, comme indiqué ci-dessus, je me laisse la possibilité d'identifier en situation d'autres représentations à l'œuvre que les quatre sus-citées.

La MÉTHODOLOGIE est plutôt conçue et validée *a priori* en ce qui concerne l'échantillon à étudier ou les échantillons à comparer, le choix des situations à observer (par exemple situations à fort ou faible enjeux scolaires, situations utilisant ou n'utilisant pas de média particulier), les types de variables à invoquer (par exemple le statut scolaire des élèves, ou l'expérience professionnelle des sujets observés), les types de recueil de données à utiliser (observations *in situ*, protocoles d'entretien), les traitements à effectuer... Cependant la méthodologie s'affine en cours de traitement. Il en est ainsi pour l'opérationnalisation du corpus de données empiriques en vue des traitements statistiques : je neutralise certains termes et pas d'autres (exemple des termes didactiques qui varient d'une séance de classe à l'autre), ou je code certains éléments de discours « neutralisés » afin de ne pas perdre l'information dont ils sont porteurs, car cette information me paraît pertinente au regard des variables de représentations pressenties. La méthodologie fait donc preuve d'une certaine souplesse. Par ailleurs, elle a également évolué en fonction de certains échecs, par exemple la difficulté à extraire des représentations sociales à partir des justifications de pratiques en entretien, ce qui m'a amenée à poursuivre la réflexion relative aux outils de recueil des représentations sociales. J'envisage de confronter les enseignants aux résultats globaux des

analyses, afin de recueillir des représentations, qui je l'espère seront moins « singulières », car moins contextualisées à la justification de leurs propres pratiques de classe (voir paragraphe 6.1.2). Ceci constitue un élément de méthodologie émergent *a posteriori*.

Les DONNÉES sont qualitatives puisqu'il s'agit de données de discours, que ceux-ci soient recueillis en classe et/ou en entretiens. Les données d'entretiens sont analysées qualitativement à partir d'une grille relevant les communautés de pratiques, et classant les justifications de celles-ci en thématiques (ou catégories) représentationnelles : soi, autrui, contexte, tâche, autre. Les données de discours recueillies en salle de classe sont quantifiées. Leur traitement statistique rend compte de la notion d'intention déclinée dans l'opérationnalisation de deux types de variables : celle de *pratiques verbales*, liée à la récurrence de mots émis dans des énoncés équivalents sémantiquement, celle de *représentation*, traduite par la co-occurrence de mots, indice d'analogie cognitive. Le traitement statistique tout comme la grille d'analyse sont des indicateurs de fiabilité de la démarche (ils permettent d'établir une certaine distance entre le chercheur et son objet d'étude).

Le modèle d'ANALYSE vise à rendre intelligible les phénomènes observés. Il utilise les statistiques. Cependant celles-ci ne servent pas une démarche de preuve (prédiction, généralisation). De type multidimensionnel, elles contribuent plutôt à une démarche exploratoire s'appuyant sur la quantification pour extraire certaines régularités (pratiques verbales) émises dans un champ complexe (la situation de classe). Régularités qui nécessitent ensuite d'être confrontées aux descriptions et aux interprétations livrées par les acteurs observés, ces dernières permettant d'extraire les significations, le sens que les acteurs accordent à leurs pratiques. Comme indiqué ci-avant, la dimension compréhensive prend en compte les aspects subjectifs fournis par les acteurs. Celle-ci pourrait servir une visée herméneutique d'interprétation des pratiques verbales émises en classe. En fait, la collecte du sens et des significations que les acteurs donnent à celles-ci en entretien, est d'abord un moyen de cerner quels aspects subjectifs explicités jouent (ou ne jouent pas) un rôle dans les interventions constatées en situation de classe. Ceux-ci sont confrontés à d'autres conditions potentiellement agissantes.

La démarche est donc essentiellement explicative, mais la visée herméneutique n'est pas pour autant exclue. En effet, lorsque je caractérise les ruptures ou les continuités sociocognitivo-pragmatiques en types de généralités professionnelles (implicite, congruente, convenue), je montre certes, en quoi l'étude des représentations et des pratiques renseigne sur les savoirs professionnels partagés, mais j'interprète également ces phénomènes. En avançant des raisons contribuant à ces généralités, raisons émergeant d'une triangulation de données (textes officiels, entretiens, observations), je fournis une interprétation de l'exercice de la professionnalité. Mes données servant une interprétation du fonctionnement des enseignants, je m'inscris dans une dynamique herméneutique. Cependant affirmer la voie de l'herméneutique demanderait de mener des entretiens plus approfondis avec ces derniers, pour affiner le sens qu'ils accordent à leur(s) rôle(s) professionnel(s), et confronter leurs postures aux paradoxes institutionnels.

Comment positionner la démarche de recherche vis à vis de l'analyseur CONCLUSION? Du côté de la modélisation-loi ou de la modélisation analytique? Il m'est difficile de répondre à cette question. De Ketele et Maroy (ibid) considèrent la modélisation analytique dominée par le processus d'inter-subjectivité, ce qui n'est pas le cas de ma démarche. J'aurais donc tendance à positionner cette dernière du côté de la modélisation-loi, en précisant toutefois que

celle-ci ne constitue pour l'instant qu'une visée.

Bien que je ne me situe pas dans un cadre de statistique inférentielle, la TRANSFÉRABILITÉ serait à rapprocher du pôle transférabilité statistique. En effet, les analyses statistiques multiréférentielles indiquent par exemple les rapprochements statistiques de certains types de populations avec certaines classes de discours. On peut donc penser que la reproductibilité de telles tendances dans des contextes de classe à peu près similaires constitue un indicateur d'une tendance plus générale. Cependant, à l'heure actuelle, les recherches que je mène servent également à valider un positionnement conceptuel. Je suis donc également proche du pôle transférabilité processuelle.

Notions choisies ou construites et critères de scientificité.

À propos de la pertinence de l'objet d'étude et de l'opérationnalisation des variables.

Mon objet d'étude est pertinent¹³⁰. Il concerne un champ peu investi : celui de la relation entre les pratiques verbales d'enseignement constatées en classe et les représentations des enseignants. Pourquoi dire que ce champ est peu investi alors que de plus en plus de chercheurs mettent en correspondance ce qu'ils observent sur le terrain de l'action de l'enseignant (notamment discursive) avec ce que les enseignants disent de cette action (notamment en rappel par vidéo stimulé) intégrant ainsi des éléments de théorie de l'esprit à leurs recherches? Premièrement, car l'étude de ce que fait et dit l'enseignant en classe est récente. Les conclusions du rapport de recherche dirigé par P. Bressoux (2002) attestent : 1°) d'un manque d'intérêt des chercheurs pour l'étude des pratiques enseignantes, en comparaison avec la grande focalisation portée sur les élèves, et donc le manque cruel de données empiriques à ce sujet; 2°) du rôle du langage généralement négligé dans les travaux sur les interactions en classe.

« Ce n'est que très récemment que l'action et la communication ont été considérées comme activité langagière, c'est-à-dire comme le moyen d'établir des rapports entre des inter-locuteurs, des objets, des buts, des intentions (...). » (Bressoux, ibid).

Une conclusion similaire se retrouve dans le rapport d'A. Florin, D. Véronique, J.-P. Courtial et Y. Goupil (2002). J.-P. Courtial et Y. Goupil, à propos des recherches sur la communication en classe montrent que :

« La communication en milieu scolaire, en tant que thématique scientifique n'a

¹³⁰ L'objet d'étude est peu pertinent « s'il a été suffisamment étudié et si une nouvelle recherche ne peut rien apporter de neuf. » (De Ketele et Maroy, ibid)

entraîné jusqu'en 2001 que peu de recherches et donc peu de publications, et que n'ayant pas de caractère de visibilité explicite, les connaissances restent structurées à travers les paradigmes sociaux dominants que sont, par exemple, " langage et cognition ", " production verbale " ou encore " communication non verbale et interactions sociales" ».

Il est vrai que la communication verbale en classe est un domaine complexe, rendant difficile par exemple l'étude de l'enseignement de l'oral (Nonnon, 1999), ou plus globalement celle des interactions (Altet, 1994). Pourtant certains chercheurs ont décidé de se pencher sur l'analyse des discours en situation de travail. Actuellement cette thématique constitue un domaine en voie de développement qui affine ses cadres conceptuels et méthodologiques (Filliettaz & Bronckart, 2005a) à propos notamment de la confrontation des verbalisations en action et sur l'action. À ce propos, considérant le langage au travail comme genre professionnel, la réflexion de J. Boutet (2005), avec notamment le rôle joué par les formes linguistiques récurrentes énoncées en situation, rejoint en partie mes préoccupations. En partie, car c'est la nature de ce qui est énoncé qui m'intéresse, et non l'analyse linguistique des formes d'énonciation.

Ce sont les raisons de cette récurrence qu'il m'importe de débroussailler. En effet, pour comprendre le fonctionnement des enseignants en classe, en rester à la justification qu'ils en donnent en entretien, limite cette compréhension (puisque l'on connaît les biais montrés maintes fois par les psychologues sociaux : rationalisation, valorisation de l'estime de soi, effet de halo, etc). Il faut donc compléter autrement ces apports. Si possible en débusquant dans l'activité ou l'action en situation les représentations sous-jacentes à celles-ci. Or, débusquer de telles représentations implique d'établir des inférences. Malheureusement, à propos de tel ou tel acte de l'enseignant les inférences peuvent être multiples. Comment les restreindre? Une solution consiste à les établir à partir d'un enchaînement de plusieurs actes, ce qui est déjà plus fiable. Cependant on est alors confronté au choix de la délimitation de cet enchaînement, il faut alors décider, par exemple pour les corpus de paroles, des épisodes signifiants, donc des critères présidant aux découpages du corpus. Ces critères seront différents selon les écoles de recherche que l'on convoque. Auriac (2007) nous offre un aperçu de cette diversité.

Une autre solution consiste à établir des inférences à partir des récurrences d'actes, invariants nommés « pratiques » (voir le paragraphe 4.2). On s'intéresse alors aux marqueurs de stabilité que sont les pratiques, indices repérables de représentations mobilisées par et dans l'interaction avec les élèves. Les pratiques verbales, récurrence d'actes verbaux, sont particulièrement porteuses de significations : le registre du langage, de par le symbolisme qui lui est inhérent, est en effet étroitement lié au système représentationnel.

Je considère donc mon objet de recherche comme peu investi puisque les études analysant les représentations mobilisées par les enseignants en classe s'intéressent essentiellement au déroulement de l'action (le plus souvent *via* les enchaînements langagiers, ou la logique interlocutoire) et non aux pratiques verbales définies comme actes verbaux récurrents. Ce qui est compréhensible puisque les recherches s'intéressant aux productions orales des enseignants dans leurs classes se réfèrent le plus souvent à des cadres épistémologiques renvoyant aux théories de l'agir analysant l'action ou l'activité. Le panorama fourni par J.-P. Bronckart (2005) est particulièrement éclairant. Il montre comment les approches philosophiques (Wittgenstein, Ricoeur, Schütz...), sociologiques (Durkheim, Bourdieu,

Parsons, Weber, Giddens...), psychologiques (Vygotski, Léontiev...), et celles des sciences du travail et de la formation (Hoc, Theureau, Clot, Vermersch, Pastré...) s'appuient essentiellement sur ces deux notions. Pourquoi « essentiellement »? Car d'autres termes, sont parfois avancés, comme ceux d'interactions, d'opérations, de conduites ou de pratiques. Je m'arrête sur celui de *pratiques*, peu stabilisé, et dont on ne sait pas très bien s'il renvoie à des formes de conduites qui se transforment selon les conjonctures (voir par exemple la position de Wittgenstein à propos des pratiques de langage), ou qui au contraire se reproduisent de façon chronique et traduisent de ce fait des dimensions structurelles (voir par exemple la position de Giddens). A mon sens, la première acception confond préjudicialement les termes de *pratiques* et de *conduites*. La position de Giddens me convient davantage. En effet, comme je l'ai indiqué au chapitre 4, le terme *pratiques* est spécifique. Il possède une portée que les autres n'ont pas : il rend compte du structurel, *via* la reproductibilité des conduites. Bien que les pratiques évoluent, elles ne sont pas pour autant sujettes à des remaniements permanents, car elles sont liées à des formes sociales organisationnelles ou représentationnelles (Bourdieu, 1980; Doise, 1990). Il me semble donc qu'avancer dans l'intelligibilité de l'action et dans le rôle effectif joué par les représentations sur celle-ci nécessite de clarifier ce qui relève dans l'action ou l'activité, soit des conduites, soit des pratiques. Ceci afin de faciliter la mise en évidence des types de représentations liées à l'action.

En résumé :

« Si l'activité de travail peut être observée, son interprétation ne constitue pas une opération évidente. (...) cette difficulté interprétative ne tient pas seulement à la singularité des activités de travail, elle découle aussi, de manière plus générale du statut de l'action, entité qui demeure globalement insaisissable (...). La sollicitation des verbalisations des acteurs impliqués a dès lors été perçue comme l'un des moyens de faire pièce à ces limitations de l'observation directe de l'activité réalisée. Dans cette perspective, le recueil de la parole des travailleurs dans le cadre des diverses formes d'entretiens, a été considéré par nombre de chercheurs comme un « moyen indirect » permettant d'accéder aux réalités non perceptibles, d'approcher l'intimité du travail et de mettre en visibilité les « plans d'action » ou les « motifs » des agents. Pourtant, s'il constitue une voie possible pour approcher « l'énigme du travail » le détour par les médiations langagières et par le discours sur l'activité n'est pas sans poser à son tour d'épineux problèmes épistémologiques (...): il se heurte, de manière générale à la relative opacité des productions langagières elles-mêmes et au rapport souvent incertain que ces dernières entretiennent avec les activités auxquelles elles se réfèrent (...). Comme on le constate la recherche en ce domaine se trouve confrontée à un paradoxe permanent : il paraît d'une part nécessaire de suppléer aux insuffisances de l'observation directe, par un recours aux verbalisations de l'activité; mais d'autre part ces verbalisations sont elles-mêmes déterminées par un ensemble complexe de facteurs et ne peuvent dès lors être interprétées qu'avec beaucoup de prudence. »
(Filliettaz et Bronckart, 2005b)

A mon sens, réduire les obstacles qui viennent d'être évoqués passe, en ce qui concerne les études que je mène, par quatre conditions. Premièrement, observer en classe ce qui est stable dans l'action, à savoir les pratiques définies comme des actes récurrents, deuxièmement observer des pratiques notoirement en relation avec la symbolique de la signification, les pratiques verbales, troisièmement interroger les sujets en entretien non pas sur leur activité de

travail mais sur leurs pratiques au travail, quatrième ment considérer les verbalisations émises en entretien, non pas comme des révélations sur l'action, mais comme des indices à éprouver au regard des stabilités observées en classe.

Ainsi, confronter les discours sur les pratiques recueillis en entretiens, à des invariants (pratiques) relevés en situation, devient un moyen de compenser la fluctuation de la fiabilité des justifications ou rationalisations. Et ce d'autant plus, si l'on choisit d'étudier en situation les pratiques verbales, celles potentiellement le plus en prise avec le système représentationnel. Ce que je vais présenter ci-dessous.

La pertinence demande de ne pas se tromper de méthodologie, et de choisir un cadre conceptuel et un cadre problématique clairs et cohérents. Ceux-ci ont été présentés tout au long des chapitres 3, 4 et 5. Ils identifient et opérationnalisent les variables étudiées : « pratiques » et « représentations ». Les pratiques ont été définies comme « *certaines savoir-faire (actes et procédures) particuliers ayant prouvé leur efficacité (ayant été validés) et se retrouvant de façon récurrente dans la pratique* » (voir paragraphe 4.2). Je n'ai pas analysé n'importe quelles pratiques. J'ai choisi les pratiques verbales. En effet, étudiant plus particulièrement la relation entre les pratiques et les représentations, ce type de pratiques me semblait en prise directe avec les représentations. Elles constituaient donc un support privilégié pour étudier ce lien. Familiarisée aux apports de la psychologie sociale sur la relation représentations/pratiques, je me suis tout naturellement inspirée de tels apports, la psychologie sociale étant l'une des disciplines contributives aux sciences de l'éducation (paragraphe 3.3.1; chapitre 4). Cette discipline spécifie en effet le rôle prépondérant du langage comme vecteur des représentations, notamment par le biais des recherches étudiant la pragmatique de la communication. Certains psychologues sociaux investis dans de telles études, tentent notamment de saisir comment les représentations s'impriment dans la matérialité langagière en situation de communication interactive. Cependant en psychologie sociale, l'étude des représentations émanant des pratiques verbales des enseignants n'est pratiquement pas abordée. Je n'ai donc pas pu m'appuyer sur un champ de résultats constitués. Dans cette discipline, les cas issus du monde social traités selon des analyses communicationnelles, relèvent le plus souvent de l'analyse des médias, ou du monde du travail (exemple de l'entretien d'embauche), ou du champ thérapeutique... Ceci laissait donc une voie à investiguer. J'ai considéré que les paroles des enseignants en classe traduisaient des représentations. Comment? En m'intéressant à la récurrence et la cooccurrence de certains de ces propos. Ceux-ci rendaient compte d'insistances intentionnelles, relevant selon moi, des connotations représentationnelles (évaluations) attribuées à certains objets perçus en situation. Ainsi, en décrivant, puis en étudiant les pratiques verbales (actes verbaux récurrents et cooccurrents), je pouvais analyser les intentions colportées et remonter aux représentations sous-jacentes (chapitre 5). J'ai considéré que les pratiques verbales exprimaient des « *représentations en pratiques* », c'est-à-dire « *des pratiques traduisant, par les indices verbaux utilisés, des significations accordées à la situation et aux éléments la composant* » (voir paragraphe 3.3.2). Ayant un statut d'invariants opératoires de type sociocognitif évaluatif, elles ne relevaient pas d'une préméditation ou d'un calcul, mais émergeaient du couplage sujet/situation. Étant sensibilisée aux apports des recherches sur l'impact de la représentation de la situation ou des représentations des composantes de la situation sur les comportements, synthétisées notamment par J.-C. Abric (1994), j'ai montré que les représentations directement activées en situation, et potentiellement organisatrices des

pratiques, pouvaient être celles que ces recherches avaient analysées : les représentations de soi, de la tâche, du contexte, d'autrui. Je me suis donc appuyée prioritairement sur cette clef d'analyse pour établir mes inférences, en laissant toutefois la possibilité à d'autres représentations d'être révélées par ma démarche « semi inductive », et en confrontant mes inférences aux représentations que les enseignants livraient en entretien. L'adaptation (chapitre 6) du logiciel (Alceste) d'analyse de discours, a permis de révéler (par l'analyse des occurrences et cooccurrences dans les discours) des tendances de « représentations en pratiques », et d'inférer des représentations potentiellement sous-jacentes. La méthodologie, confrontant des récurrences verbales recueillies en classe et communes à plusieurs enseignants, à leurs représentations partagées recueillies en entretiens, a permis d'étudier le rapport entre les pratiques et les représentations *via* la mise en évidence des continuités et des ruptures sociocognitivo-pragmatiques. Les continuités dévoilées permettent d'attribuer un statut d'organisateur de pratiques à certaines représentations.

À propos des validités conceptuelle et externe.

J'ai présenté plus avant comment je récoltais et traitais les données, les types de données collectées, et le but qu'elles servaient. J'ai indiqué comment l'opérationnalisation des représentations, des pratiques, des confrontations des données de terrain à celles d'entretien limitaient les inférences abusives du chercheur. Je ne reviens donc pas sur la validité des indicateurs, du dispositif de recueil et de traitement des informations. Je préfère aborder deux autres aspects de la validité¹³¹, la validité conceptuelle, qui constitue un point nodal de ma démarche de recherches, et la validité externe des conclusions.

Validité conceptuelle.

Ayant pour variable principale celle de représentation, j'ai dû dissiper la polysémie de cette notion, et le flou quant à la qualification de représentations que j'évoquais souvent : celles de soi, d'autrui, du contexte, et de la tâche. Je les ai dissociées des *représentations sociales*, en spécifiant qu'elles pouvaient avoir deux statuts (voir chapitre 3.3.2) : ce sont des *représentations singulières*¹³² lorsqu'elles portent sur des éléments de connaissance appartenant à la situation concrète vécue dans l'ici et maintenant, c'est-à-dire des *représentations non élaborées par des groupes, concernant des objets non porteurs d'enjeu social, et propres à un individu donné* (voir 1.2.2.2a), par ailleurs ce sont des représentations sociales (voire professionnelles) lorsque, communes à plusieurs enseignants, elles portent sur des objets à enjeu social (ou professionnel). On peut trouver ce cas lorsque l'objet perçu en situation ne renvoie pas simplement à lui-même, mais renvoie à la catégorie d'objets dont il devient le représentant, catégorie ayant valeur d'enjeu social ou professionnel pour les enseignants ou un certain nombre d'entre eux¹³³.

A propos des *représentations singulières*, j'ai insisté sur leur aspect évaluatif. Ceci a permis

¹³¹ signalés par J.-M. De Ketele et C. Maroy (ibid)

¹³² Cette notion se définit plus par les caractéristiques de l'objet sur lequel elle porte, que par son éventuel aspect idiosyncrasique. Je rappelle qu'elles sont un cas de figure des représentations individuelles.

¹³³ Ces réflexions s'inspirent de celles de Gilly (1980) notamment lorsqu'il précise « *qu'il y a interpénétration entre les représentations individuelles dont les dimensions spécifiques ne peuvent être ignorées, et les représentations sociales appréhendées à travers elles* » (p.34).

de mieux les spécifier par rapport à l'appellation large de *représentations cognitives*, ou de *conceptions*. Par ailleurs, en introduisant le terme de « *singulière* » j'ai clarifié le caractère hétérogène des *représentations individuelles* composées selon moi, de représentations « *singulières* », mais aussi d'autres : « *sociales* », « *collectives* » et « *professionnelles* ».

J'ai indiqué comment recueillir les représentations de soi, d'autrui, de la tâche, du contexte : par inférence, en extrayant les préoccupations véhiculées par certaines pratiques verbales en situation, mais aussi par entretiens, à partir de la description et surtout de la justification de leurs pratiques par les enseignants.

J'ai par ailleurs qualifié les pratiques verbales en situation de classe de « *représentations en pratiques* » que j'ai également définies (voir le rappel au paragraphe précédent). J'ai montré que les *représentations en pratiques* ne pouvaient se réduire aux représentations *singulières*. En effet, elles relèvent tout autant de représentations professionnelles ou sociales, que de représentations *singulières*.

J'ai considéré que la confrontation des « *représentations en pratiques* » avec les pratiques évoquées et justifiées en entretien appelées « *pratiques théorisées* » permettait de connaître les cohérences et les ruptures sociocognitivo-pragmatiques. Lorsque ces cohérences ou ruptures étaient partagées par les enseignants observés, j'ai avancé qu'elles révélaient certains aspects du genre professionnel enseignant. J'ai indiqué plusieurs types possibles de genericité professionnelle (au sens d'Y. Clot): une « *genericité congruente* » (cohérences entre les représentations et les pratiques), une « *genericité implicite* », une « *genericité convenue* ». Ces deux dernières renvoient aux ruptures, relevant respectivement, soit de constats sur le terrain non évoqués en entretiens (*genericité implicite*), soit d'évocations en entretiens non corroborées par les constats de terrain (*genericité convenue*). Alors que les types de savoirs de la *genericité convenue* sont explicités par les enseignants, il n'en est pas de même pour ceux sous-tendant la *genericité implicite*. A quoi renvoient-ils? À l'expérience des situations? Aux systèmes de valeurs? Ces questions restent à élucider.

Je considère que, premièrement les représentations ont un statut d'organisateur opérant des pratiques dans le cas d'une genericité congruente, deuxièmement, qu'elles ne sont pas organisatrices des pratiques pour les cas de genericité convenue, et troisièmement qu'elles s'avèrent des organisatrices potentielles pour les cas de genericité implicite. Je résume ces propos plus loin, dans le tableau notionnel 1.

Validité externe des conclusions.

Elle se situe à deux niveaux : les sujets, les contextes (spatio-temporels). À propos des sujets, en ce qui concerne mes recherches, la validité externe est à rechercher dans la typicalité des échantillons et non dans leur représentativité statistique.

« Un échantillon strictement représentatif est souvent trop difficile ou trop coûteux à obtenir. (...) C'est pourquoi une pratique est devenue courante, qui consiste à choisir un terrain unique, non plus en fonction de sa représentativité, mais pour ce que l'on pourrait appeler sa typicalité. (...) Un échantillon peut parfaitement être biaisé du point de vue de certains facteurs et néanmoins permettre des inférences tout à fait raisonnables si on suppose que ces facteurs dont la distribution est biaisée ne sont pas en relation avec le phénomène étudié » (Matalon, 1988).

C'est par exemple le cas lorsque je compare des enseignants novices à des expérimentés lors d'un même type de séances, et que je recherche les pratiques et les représentations qui leur sont communes, c'est-à-dire non pas ce qui les différencie mais ce qui les relie (Trinquier,

2007). C'est également le cas lorsque j'étudie un même échantillon d'enseignants dans deux situations différentes (échantillon apparié à lui-même) et que je recherche les similitudes et/ou les différenciations pratiques et représentationnelles (Trinquier, 2009c; Trinquier, 2010a).

A propos des conditions contextuelles, la validité externe de mes résultats est à rechercher dans la répétition de certains d'entre eux, ou leur similitude avec des résultats apparentés émanant d'autres études menées dans des situations ordinaires à peu près similaires utilisant soit un même type de méthodologie, soit au contraire une méthodologie différente. Ainsi, je rapproche par exemple, la prégnance dans l'enseignement de pratiques ostensives, mises au jour par G. Sensevy et S. Quilio (2002) dans un cadre de didactique comparée, de certains de mes résultats montrant la persistance de pratiques verbales d'enseignement hétérostructurantes (Trinquier, 2009c). Autre exemple, je pense que les résultats de J.-J. Maurice et A. Murillo (2008) révélant des pratiques d'enseignement utilisant les élèves moyens comme des personnes repères du pilotage didactique, rejoignent certains des miens montrant comment les sollicitations adressées aux élèves moyens sont en relation avec les représentations que possèdent les enseignants des rôles que jouent ces élèves dans la dynamique du fonctionnement de la classe (Trinquier, 2010a).

Ces différents types de validités, conceptuelle, de conclusion, de dispositif, se combinent avec une préoccupation de validité écologique (Brunswick, 1947), premièrement car les données à expliquer sont issues de l'observation de situations de classes ordinaires, deuxièmement, car je triangule lorsque cela est possible plusieurs types de données : celles officielles issues de l'institution éducative, celles issues d'entretiens avec les sujets observés, et bien sûr celles directement issues des observations en situation éducative.

Agencement de l'avancée conceptuelle.....

A propos de l'opérationnalisation de la pratique (et des pratiques) dans leur relation aux représentations sociales M. Rouquette (2000) spécifiait :

« De tels travaux, qui aboutiraient inévitablement à affiner les concepts précédents, hâteraient grandement le passage de la notion intuitive de « pratique » à un statut scientifique un peu mieux affirmé ».

Les éléments présentés ci-dessous effectueront un premier pas vers cette opérationnalisation. Je propose deux tableaux notionnels récapitulatifs. Il conviendra au fil des recherches de les renseigner en nommant les représentations occupant un statut d'organisateur opérant ou potentiel des pratiques. Le premier tableau (Tableau notionnel 1) établit l'agencement général. Il peut être affiné si l'on considère que les rubriques des lignes ou des colonnes méritent d'être scindées en sous-rubriques rendant compte de catégories de données informantes, comme l'indique par exemple le deuxième tableau (Tableau notionnel 2), divisant la colonne « Pratiques évoquées » en deux: « Évocation de pratiques réalisées », « Évocation de pratiques non réalisées ».

Tableau notionnel 1

		Entretiens : Représentations des pratiques et représentations associées	
		Pratiques évoquées (« pratiques théorisées »)	Pratiques non évoquées
Situations de classes	Pratiques constatées (« représentations en pratiques »)	-Généricité congruente -Représentations : <i>organiseurs opérants</i>	-Généricité implicite -Représentations : <i>organiseurs potentiels</i>
	Pratiques non constatées	-Généricité convenue -Représentations <i>non organisatrices</i> ou -Généricité congruente -Représentations <i>potentiellement organisatrices de l'absence de pratiques.</i>	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

La partie hachurée reste un cas non explicitable avec mes cadres d'analyse.

Tableau notionnel 2

Entretiens : Représentations des pratiques et	

		représentations associées		
		Évocation de Pratiques réalisées (« pratiques théorisées »)	Évocation de Pratiques non réalisées (« pratiques théorisées »)	Pratiques non évoquées
Situations de classes	Pratiques constatées («représentations en pratiques »)	-Généricité congruente -Représentations: <i>organiseurs opérants</i>	-Généricité contextuelle -Représentations <i>non organisatrices.</i>	-Généricité implicite -Représentations : <i>organiseurs potentiels</i>
	Pratiques non constatées	-Généricité convenue -Représentations conditionnelles <i>non organisatrices</i>	-Généricité congruente -Représentations <i>potentiellement organisatrices de l'absence de pratiques</i>	_____

Ce tableau fait apparaître un cas de figure non encore évoqué, celui de « généralité contextuelle », que pour l'instant je n'ai pas rencontré dans mes recherches de terrain, mais qui constitue un mode de fonctionnement tout à fait plausible : celui d'être amené à faire ce que l'on a dit que l'on ne faisait pas, car des éléments de la situation ou plus généralement du contexte situationnel poussent à se comporter ainsi.

.....basée sur quels schèmes d'intelligibilité ?

J.-M. Berthelot (1990) montre que l'explication de faits sociaux et la construction de connaissances s'appuient sur divers schèmes d'intelligibilité. Il en recense six, le schème causal, fonctionnel, structural, herméneutique, actanciel, dialectique, chacun d'eux constituant « une matrice d'opérations permettant d'inscrire un ensemble de faits dans un système d'intelligibilité » (Berthelot, *ibid*). L'explication relèverait d'un *travail explicatif* tissant des liens entre deux ou plusieurs schèmes.

Bien que j'adhère au fait que la situation de classe soit complexe, et que l'émergence de certains comportements émanent de la situation même, je n'utilise pas le schème actanciel comme *explicandum*, car je ne cherche pas à rendre compte de la façon dont se construit et se développe l'interdépendance entre les acteurs de la situation amenant certains types de

comportements. Je cherche plutôt à détecter et à expliquer certaines régularités, les régularités communicationnelles déployées par l'enseignant dans le cours de la situation de classe.

Mon travail explicatif fait appel aux schèmes structural et herméneutique, schèmes privilégiant la signification. « Celle-ci réfère dans le premier cas à un système de relations formelles constituant un code (modèle sémiologique), alors qu'elle est rattachée dans le second à un noyau de représentations tutélaires ou organisatrices (perspective symbolique) » (Berthelot, *ibid*). Mon travail explicatif explore cette imbrication du code et des représentations, car je considère les enseignants comme des sujets déployant une créativité partielle en situation. En effet, cette créativité est limitée par plusieurs facteurs, les orientations officielles, mais aussi leur statut de représentant institutionnel, leur connaissance de certaines réponses professionnelles adaptées aux réactions des élèves, leur appropriation de connaissances expérientielles partagées par la communauté des enseignants, ou leur intégration de valeurs professionnelles, etc.

Le schème structural s'exprime de deux manières : par ma quête de la recherche des invariants pragmatiques (pratiques verbales) développés par les enseignants en situation de classe, et par l'utilisation d'un cadre opératoire spécifique. Les invariants sont repérés par des signes particuliers, les occurrences et les cooccurrences de mots. Le cadre opératoire, quant à lui, consiste en un système combinatoire, où deux éléments, « a » (*les pratiques verbales constatées en situation de classe*), et « b » (*les pratiques évoquées*), « se combinent en un système d'oppositions où la forme élémentaire va être : $a \& \text{non } b \vee \text{non } a \& b$. (...) L'approche combinatoire permet d'obtenir un modèle formel définissant n combinaisons possibles mutuellement exclusives qu'il s'agit ensuite de confronter avec la réalité » (Berthelot, *ibid*). Ce système combinatoire (voir ci-dessus le Tableau notionnel 1) fournit un cadre pour rendre intelligible la relation sociocognitivo-pragmatique : il formalise les cas où, pour les pratiques, les représentations (évoquées en entretien) sont fonctionnelles, potentiellement fonctionnelles, ou non fonctionnelles, et désigne les types de généralités associées.

Le schème herméneutique s'exprime également de deux manières : par l'interprétation des pratiques verbales constatées en classe, et l'interprétation des discours énoncés en entretien. Ce schème recherche le sens d'une réalité. Ce sens s'appréhende au travers de signes, un signe se décomposant en signifiant (ce qu'il est) et en signifié (ce qu'il exprime). Je fais appel à ce schème pour appréhender le sens de signes particuliers que sont les occurrences et les cooccurrences de mots prononcés en classe par les enseignants. Ces signes, *via* les pratiques verbales auxquelles ils donnent forme, révèlent des signifiés : les intentions émergentes en situation, intentions elles-mêmes issues d'activations représentationnelles dans cette même situation. C'est pourquoi je considère les pratiques verbales sous-tendues par des représentations qu'il est toujours possible au chercheur d'inférer, mais dont il convient dans une démarche scientifique de lever l'arbitraire de l'inférence. Les entretiens jouent alors ce rôle. Les acteurs y rendent compte à la fois de leurs pratiques et de la signification qu'ils accordent à ces dernières. Dans ce dernier cas, la nature des propos rationalisant ou justifiant les pratiques décrites, tient lieu de signe(s) révélant tel ou tel signifié(s) (c'est-à-dire telle ou telle représentation(s)).

Ainsi, en articulant le schème herméneutique au schème structural, je développe un *travail explicatif* étudiant à la fois l'efficience et les limites de la symbolique des croyances dans l'agir situationnel.

Epilogue.

Gage (1986) se demandait combien de temps serait nécessaire « pour que la recherche sur les processus d'enseignement arrive à des résultats hautement significatifs »...

Une vingtaine d'années s'est écoulée. On ne peut toujours pas répondre à cette question. D'autant plus que les recherches sur l'enseignement en tant qu'agir professionnel en situations ordinaires en sont aujourd'hui à confronter leurs méthodologies, leurs champs théoriques, leurs analyses (Specogna, 2007), voire à les inventer (Bronckart, 2005), comme le font d'ailleurs d'autres recherches consacrées aux actions, discours, communications en situation de travail ou en situation sociale courante (Filliettaz et Bronckart, 2005a; Chabrol & Orly-Louis, 2007).

Ces dernières années, mon orientation se situe dans cette mouvance, en ayant pour préoccupation non pas l'analyse de l'action mais l'analyse des pratiques, plus particulièrement les pratiques verbales, objets en prise avec les représentations selon les apports de la psychologie sociale. La notion de « pratiques » a en effet capté mon attention car elle me semblait être un maillon peu exploité par les recherches étudiant l'agir professionnel.

En présentant cette note de synthèse, je pense avoir :

- contribué à la réflexion scientifique cherchant à rendre intelligibles les pratiques d'enseignement,
- posé sur ces dernières, un regard original (car fortement nourri par une discipline contributive, la Psychologie Sociale),
- proposé une opérationnalisation de la relation représentations/pratiques, afin de mieux cerner la fonctionnalité des représentations dans les pratiques (voir notamment les tableaux notionnels).

Mes avancées sont essentiellement conceptuelles et théoriques. Elles s'inscrivent dans l'optique des recherches visant la connaissance de la pratique. Elles concourent à une réflexion sur la mise en évidence des savoirs professionnels impliqués dans celle-ci : dévoiler les cohérences mais aussi les ruptures sociocognitivo-pragmatiques. Elles n'analysent pas les pratiques pour connaître leur logique ou leur mode de fonctionnement, mais pour saisir lesquelles des représentations (soi, autrui, tâche, contexte, autre) s'expriment à travers elles sont organisatrices de ces dernières, ou potentiellement organisatrices, ou non organisatrices, et ainsi étudier les aspects génériques et fonctionnels de la pensée professionnelle.

Par ailleurs, je pense que les résultats émanant de telles analyses pourront mettre en lumière

quelles représentations parmi celles de soi, de la tâche, des autres, du contexte s'apparentent à des représentations professionnelles. Cette note de synthèse fournit quelques pistes concernant notamment la représentation de la tâche d'enseignement à caractère hétérostructurant, ou la représentation des capacités cognitives des élèves selon leur statut scolaire.

J'ai indiqué comment dans un futur proche, j'espérais recueillir les représentations sociales auxquelles les représentations de soi, de la tâche, des autres, du contexte, sont connectées. Une fois les représentations sociales et professionnelles débusquées, il conviendra par la suite de les étudier plus systématiquement dans leur rapport à divers groupes d'enseignants.

Enfin je signale une limite de mon travail : la non prise en compte des aspects de gestualité dans le discours, alors que les postures du corps et les gestes sont porteurs de significations (voir par exemple Cosnier, 2007; Georget, 2004) et appuient les pratiques de discours.

La recherche des représentations sociales et professionnelles constituant la toile de fond des pratiques en situations d'enseignement reste un vaste chantier à investir. D'autres avec moi s'y attèleront peut-être...

Bibliographie

- Aebischer, V., & Oberlé, D. (1990). *Le groupe en psychologie sociale*, Paris : Dunod
- Abric, J.-C. (1970). Image de la tâche, image du partenaire et coopération en situation de jeu, *Cahiers de psychologie* 13, 71-82
- Abric, J.-C. (1971). Experimental study of group creativity : Task representation, group structure, and performance, *European Journal of social Psychology*, I, 311-326
- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (1999). *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*, Paris : A. Colin.
- Abric, J.-C., & Vacherot, G. (1976). Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales : tâche, partenaire et comportement en situation de jeu, in *Bulletin de Psychologie*, 29, 735-746.
- Alexandre, V. (1996). Les attitudes : définitions et domaines, in J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Eds) *Des attitudes aux attributions*, Grenoble : PUG.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe? Note de synthèse , In *Revue Française de Pédagogie*, N° 107, Avril-Mai-Juin, 123-139.
- AECSE (2001). Les sciences de l'éducation, enjeux, finalités et défis, INRP.
- Amigues, R., Felix, C., & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions ?, In *Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux, Les Dossiers des Sciences de l'Education*, N° 19, 27-39, Toulouse : PUM.
- Amigues, R., & Lataillade, G. (2007). Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante, In Symposium : Les pratiques enseignantes de travail partagé, *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg.
- Anadon, M. (2002). Représentations et éducation: quelques réflexions théorico-méthodologiques, In *L'année de la recherche en Sciences de l'éducation*, 2002., Paris : PUF.
- André, D. (2002). *Pratiques de lecture et systèmes représentationnels liés à l'utilisation du manuel de lecture, au CP en Zone d'Education Prioritaire. Contribution à l'étude de la variabilité des conduites*. Mémoire de Master 1° année (non publié) sous la direction de M.-P. Trinquier, Université Toulouse II-Le Mirail, GPE-CREFI.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*, Paris : PUF.
- Astolfi, (1993). *L'école pour apprendre*, Paris : ESF.
- Auriac, E. (2007). Quels indicateurs et unités d'analyse privilégier pour progresser dans l'étude des discours scolaires, In A. Specogna (2007) (Eds) *Enseigner dans l'interaction*, Nancy : PUN.
- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire c'est faire*, (Traduction française par Gilles Lane), Seuil, (version originale *How to do things with words* (1962), Oxford: Clarendon).
- Autes, M. (1985). *La pauvreté, une approche plurielle*, Paris : ESF.
- Barbier, J.-M. (1996). Introduction, In J.-M. Barbier (Eds) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation, in B. Maggi (Eds) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse, in séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM (Eds) *L'analyse de la*

singularité de l'action, Paris : PUF

Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches, in J.-M. Baudouin et J. Friedrich (Eds) *Raisons éducatives, Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De boeck.

Bataille, M. (1989). Construction d'un instrument de classification des représentations de l'informatique chez les usagers potentiels, In *Psychologie du travail, nouveaux enjeux : développement de l'homme au travail et développement des organisations*, chapitre 4, Paris : Eds. EAP.

Bataille, M. (1996). Modalités d'implication des acteurs dans les processus innovateurs, In F. Cros & G. Adamczewski (Eds) *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles : De Boëck Wesmael, 119-127.

Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication, In C. Garnier & M.-L. Rouquette (Eds), *Représentations sociales et éducation*, Montréal : Editions Nouvelles.

Bataille, M., Trinquier, M.-P., & Bouyssières, P. (1988). Etudiants préparant l'École Normale en 86-87. Quelques observations. *Annuaire de l'Observatoire Permanent des Etudiants*, n°1, p117-128, Toulouse , PUM.

Bataille, M., & all (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. In *L'année de la recherche en Sciences de l'Education*. Paris : PUF.

Baudouin, J.-M., & Friedrich, J. (2001). Théories de l'action et Éducation, in J.-M. Baudouin et J. Friedrich (Eds) *Raisons éducatives, Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De boeck.

Bautier, E. (1995). Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage, Paris : L'Harmattan.

Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre: des malentendus qui font la différence, in J.-P. Terrail (Eds), *La scolarisation de la France*, Paris : La Dispute.

Beauvois, J.-L. (1996). L'interactionnisme et le concept d'attitude, In J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Eds) *Des attitudes aux attributions*, Grenoble : PUG.

Beauvois, J.-L., et Ghiglione, R. (1970). Recherches sur les attitudes paradigmatiques et syntagmatiques, *Journal de psychologie normale et pathologique*, 2, 171-184.

Beauvois, J.-L., & all (1998). Avant-propos, In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds) *20 ans de psychologie expérimentale francophone*, Grenoble : PUG.

Berthelot, J.-M. (1990). *L'intelligence du social*, Paris : PUF.

Blessou, S. (2000). *Les représentations de la pratique enseignante en Mathématiques et en Allemand à l'école élémentaire chez les élèves de CMI*. Mémoire de Master 1° année (non publié) sous la direction de M.-P. Trinquier, Université Toulouse II-Le Mirail, GPE-CREFI.

Boesch, E.E. (1980). *Kultur und Handlung*. Bern : Huber.

Boesch, E.E. (1995). *L'action symbolique. Fondements de psychologie culturelle*, Paris : L'Harmattan.

Boulade, E. (2007). *Pratiques verbales des enseignants vis à vis des élèves moyens : pratiques constatées et déclarées*, Mémoire de Master Recherche (non publié) sous la direction de M.-P. Trinquier, Université Toulouse II-Le Mirail, GPE-CREFI.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*, Fayard.

Boutet, J. (2001). La part langagière du travail: bilan et évolution. *Langage et Société*, 98, 19-42.

Boutet, J. (2005). Genres de discours et activités de travail, In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart

- (Eds) *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain : Peeters, BCILL.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*, Paris : PUF.
- Bouyssières, P., & Trinquier, M.-P. (sous presse): Trainers of adults: professional representations and training knowledge, in M. Chaib, B. Danemark & S. Selander (Eds.) *Education, Professionalization and Social representations*, London: Routledge.
- Bressoux, P. (2002) (coord.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique*. Programme Ecole et Sciences Cognitives, Direction de la Recherche.
- Bressoux, P., (2003). Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, N°10, 45-58
- Bromberg, M. (2004). Contrat de communication et co-construction du sens, in M. Bromberg & A. Trognon (Eds) *Psychologie sociale et communication*, Paris : Dunod.
- Bromberg, M. (2007). Plaidoyer pour une psycho-socio-pragmatique de la communication, In C. Chabrol, & I. Orly-Louis (Eds) *Interactions communicatives et psychologie*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Bromberg, M., & Landré, A. (1993). Analyse de la structure interactionnelle et des stratégies discursives dans un talk-show, *Psychologie Française*, 38 (2), 99-109.
- Bromberg, M., & Trognon, A. (2000) La Psychologie Sociale de l'usage du langage, In N. Roussiau (Eds) *Psychologie sociale*, Paris : Press Editeurs.
- Bromberg, M., & Trognon, A. (Eds) (2004). a). *Psychologie sociale et communication*, Paris : Dunod.
- b). Introduction, In M. Bromberg & A. Trognon (Eds) *Psychologie sociale et communication*, Paris : Dunod.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre, In J.-M. Baudoin et J. Friedrich (Eds) *Raisons éducatives, Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- Bronckart, J.-P. (2005). (2° éd.) Une introduction aux théories de l'action, *Carnets des sciences de l'éducation*, Université de Genève, Genève.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Ratier. In *Texte Janvier 2008, Vol XIII n°1*, Texte inédit prononcé au Deuxième Congrès International d'interactionnisme socio-discursif (ISD2 Lisbonne 10-13 Oct 2002).
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, In *Revue Française de Pédagogie*, N° 158, Janv-Févr-Mars, INRP, p. 117-160.
- Brousseau, G. (1996). Cours 2 : Les stratégies de l'enseignant et les phénomènes typiques de l'activité didactique. In, R. Noirfalise & M.-J. Perrin-Glorian (Eds.). *Actes de la huitième école d'Eté de didactique des mathématiques*. Clermont-Ferrand : IREM, pp. 16-30.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage* Toulouse : EUS.
- Bru, M. (1994): a) La contextualisation des pratiques d'enseignement, *Communication à l'American Educational Research Association* April 4-8 Nov.
- b) Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement, in *L'année de la recherche en Sciences de l'éducation*, 1994, Paris : PUF.

- Bru, M. (1998). La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement : après les illusions perdues, In C. Hadji & J. Baillé (Eds) *Recherche en Education. Vers une nouvelle alliance, la démarche de preuve en dix questions*, Bruxelles : De Boeck.
- Bru, M. (2002). a) Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer, In *Revue Française de Pédagogie*, N° 138, Janv-Mars, INRP, p 63-74.
- b) Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive?, In J. Donnay et M. Bru (Eds) *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- c) Introduction, In J. Donnay et M. Bru (Eds) *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*, Paris : PUF.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissages, In *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, INRP. p. 75-88.
- Bru, M., Bressoux, P., Altet, M., Leconte-Lambert, C. (1994) *Les pratiques d'enseignement en classes de CE2, Rapport de Recherche* commandité par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Juillet.
- Bru, M., & Lenoir, Y. (2006). « Elaboration d'un instrument de référence pour l'observation des pratiques enseignantes », M. BRU (CREFI) et Yves LENOIR (CRIE Centre de Recherche sur l'Intervention Educative–Université de Sherbrooke et CRCIE Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention Educative) (dir.), (Joël CLANET, coordonnateur) avec les contributions de Marie-Pierre TRINQUIER, Jean-François MARCEL, Laurent TALBOT (CREFI) et Abdelkrim HASNI, France LACOURSE, Johanne LEBRUN, Philippe MAUBANT, Elmostafa HABBOUB, Anderson OLIVEIRA et Abdelkarim ZAID (CRIE-CRIFPE), Rapport au Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche; Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP).
- Bru, M., & Maurice J.-J. (2001) (coord.). *Les pratiques enseignantes: contributions plurielles*, N° 5 des *Dossiers de Sciences de l'Education*, Toulouse : PUM.
- Bru, M., & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes une visée des regards, In *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*, N° 5 des *Dossiers des Sciences de l'Education*, Toulouse : PUM.
- Bru, M., & Trinquier, M.P. (1998) : Dal fanciullo passivo a quello cooperativo, In *Pedagogia e vita*, Estratto dal n°1, p. 68-85.
- Brunswick, E. (1947). *Systematic and representative design of psychological experiments*, Berkeley, CA : University of California Press.
- Butlen, D. & all (2002). Nommés en REP, comment font-ils? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradictions et cohérence. In *Revue Française de Pédagogie*, N°140, INRP, p. 41-52.
- Caffieaux, C. (2007) : *L'entrée dans l'écrit : influences des pratiques de classe à l'école maternelle*, Thèse soutenue les 19 et 20 Mars 2007 à Bruxelles : sous la direction du Professeur B. Rey, Université libre de Bruxelles.
- Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située, In *Revue Française de Pédagogie*, N°138, p. 75-84.
- Chabrol, C., & Orly-Louis, I., (2007) (Eds). *Interactions communicatives et psychologie*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

- Chanouf, A., Py, J., & Somat, A. (1996). Prédire des comportements à partir des attitudes: nouvelles perspectives, in J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Eds) *Des attitudes aux attributions*, Grenoble : PUG .
- Charaudeau, P. (1995). Ce que communiquer veut dire, *Sciences Humaines* , N° 51.
- Charaudeau, P. (2004). Le contrat de communication dans une perspective langagière, In M. Bromberg & A. Trognon (Eds), *Psychologie sociale et communication*, Paris : Dunod.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoir, dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : A. Colin.
- Charlot, B. (1995). *Les Sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris : ESF.
- Chombart de Lauwe, M.-J. (1979). *Un autre monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe*, Paris : Payot.
- Clanet, J. (2008). *Que se passe-t-il en classe ? Eléments pour une intelligibilité des pratiques d'enseignement*. Habilitation à Diriger les Recherches. Non publiée. Université de Toulouse-Le Mirail. Toulouse.
- Clément, P. (1994). Représentations, conceptions, connaissances, In A. Giordan (Eds) *Conceptions et connaissances*, Berne : Editions Peter Lang.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, In *Travailler*, 4: 7-42.
- Codol, J.-P. (1969). Représentation de soi, d'autrui et de la tâche, dans une situation donnée, *Psychologie Française*, N°14 (3), p. 217-228
- Codol, J.-P. (1969-70). Note terminologique sur l'emploi de quelques expressions concernant les activités et processus cognitifs en psychologie sociale, In *Bulletin de Psychologie*, tome XXIII.
- Codol, J.-P. (1972). Représentations et comportements dans les groupes restreints, *Thèse de 3^e cycle*, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Cosnier, J. (2007). Le corps et l'interaction, In C. Chabrol & I. Orly-Louis (Eds) *Interactions communicatives et psychologie*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Courtial, J.-P., & Goupil, Y. (2002). Dynamique générale des recherches sur l'apprentissage de la communication en milieu scolaire, In A. Florin & all. *Apprentissage de la communication en milieu scolaire*, Programme Cognitique, Ecole et Sciences Cognitives, Direction de la Recherche.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interaction maître-élèves : changer sa façon d'enseigner est-ce possible ? In *Revue Française de Pédagogie*, N°88.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Crahay, M. (2002). -a) Enseigner, entre réussir et comprendre. Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts, In J. Donnay et M. Bru (Eds) *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- b) La recherche en éducation: une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale, In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds) *Raisons éducatives. Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- Dajez, F. (1994). *Les origines de l'école maternelle*, Paris : PUF.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2007). Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire. In G. Brougère & M. Vandembroeck (Eds), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 53-76). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education*

- and Care: Postmodern perspectives*. London : Falmer Press.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006) (Eds). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes, terrains de recherche en Sciences sociales*, Rennes : PUR.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the subject. Historical origins of psychological research*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dardenne, B. (1997). Cognition sociale et pragmatisme: une ancienne perspective et un nouveau regard, In J.-P. Leyens & J.-L. Beauvois (Eds) *L'ère de la cognition*, Grenoble : PUG.
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation?, In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds) *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- De Montmollin, G., (1984). Le changement d'attitude, In S. Moscovici (Eds) *Psychologie Sociale*, Paris : PUF.
- Denis, M., (1989) : *Image et cognition*, Paris : PUF.
- Deschamps, J.-C., & Beauvois, J.-L. (1996). De la consistance à l'attribution causale, In J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Eds) *Des attitudes aux attributions*, Grenoble : PUG
- Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité, In *Revue Française de Pédagogie*, N°164, Juill-Août-Sept, INRP, p. 139-158.
- Drozda Senkowska, E. (1997). Raisonnement contre-factuel, in J.Ph. Leyens et J.L. Beauvois (Eds), *L'ère de la cognition*, Grenoble : PUG
- Dubois, N., (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*, Grenoble : PUG.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles, représentations collectives, *Revue de Métaphysique et de Morale*, VI, 273-302
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*, Paris : PUF.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept, In W. Doise & A. Palmonari (Eds) *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales, In D. Jodelet (Eds), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales, In R. Ghiglione, C. Bonnet & J.-F. Richard (Eds) *Traité de psychologie cognitive, tome 3 : Cognition , représentation, communication* Paris : Dunod, 11-174.
- Doise, W. (1999). Représentations sociales dans l'identité personnelle, in J.-L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise (Eds) *La construction de la personne*, Grenoble : PUG.
- Doms, M., & Moscovici, S. (1984). Innovation et influence des minorités, In S. Moscovici (Eds) *Psychologie sociale*, Paris : PUF.
- Donnay, J. & Bru, M. (2002) (Eds). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- Dunkin, M.-J. (1981). Concepts and models of teaching, In C. Turney (Eds), *Anatomy of teachnig*, Sydney, Lan Novak.
- Dunkin, M.-J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement (version française de l'article 1981 traduit par Crahay et Delhaxhe), In M. Crahay et D. Lafontaine (Eds), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles : Labor.
- Dunkin, M.-J., & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris : PUF.

- Duru-Bellat, M. (1992). *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école : 2. La construction scolaire des différences entre sexe, *Revue Française de Pédagogie*, N°110, Janvier - Février – Mars.
- Filliettaz, L., & Bronckart, J.-P. (Eds) (2005). a) *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain : Peeters, BCILL.
- Filliettaz, L., & Bronckart, J.-P. (2005). b) Introduction, In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Eds) *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain : Peeters, BCILL.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales, In J.-C. Abric (Eds) *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamique des représentations, In P. Moliner (Eds) *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : PUG.
- Fournet, M. (1985). *La construction du projet personnel à la fin des études secondaires. La dialectique de l'émancipation et de l'aliénation dans les représentations et conduites d'orientation*, Thèse de 3° Cycle, Toulouse : Université Toulouse 2.
- Gage, N.-L. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement ? In M. Crahay et D. Lafontaine (Eds), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles : Labor.
- Garnier, C. (2000). Etude de l'action éducative à travers les représentations sociales: apports réciproques, In C. Garnier & M. Rouquette (Eds) *Représentations sociales et éducation*, Montréal : Editions Nouvelles.
- Georget, P. (2004). Gestualité et attribution de crédibilité, In M. Bromberg & A. Trognon (Eds) *Psychologie sociale et communication*, Dunod.
- Ghiglione, R. (1986) (Eds). *L'homme communicant*, Paris : A. Colin.
- Ghiglione, R. (1990). La communication: le « qui » et le « comment », In R. Ghiglione, C. Bonnet & J.-F. Richard (Eds) *Traité de psychologie cognitive*, Paris : Dunod.
- Ghiglione, R. (1995). Psychologie sociale et communication, In J.L. Beauvois & A.-M. De la Haye (Eds) *Psychologie Française*, N°40-4, Dunod, pp 347-356
- Ghiglione, R. (1997). La psychologie sociale cognitive de la communication, In J.-P. Leyens & J.-L. Beauvois (Eds) *L'ère de la cognition*, Grenoble : PUG.
- Ghiglione, R. (1998). Pour une psycho-socio-pragmatique de la communication, In J.-L. Beauvois & all (Eds), *20 ans de psychologie expérimentale francophone*, Grenoble : PUG.
- Ghiglione, R. (1998). b) Introduction, In *Langages n°132, Cognition, catégorisation, langage*.
- Ghiglione, R. (1999). a) Introduction... brève, in *Langage Cognition Situation, Psychologie Française*, tome 44, N°1, PUG.
- b) La pensée, le langage et la catégorie, in *Psychologie Française : Langage Cognition Situation*, tome 44, N°1 PUG.
- Gilly, M. (1972). La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire, In *Cahiers de psychologie*, N°15.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*, Paris : P.U.F.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Eds) *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- Gilly, M. & Farioli F. (1976). Milieu sociofamilial, statut scolaire et représentation de l'élève par le maître à l'école primaire, In *Psychologie Française*, T 19, N°3.
- Gilly, M., Roux, J.-P., & Trognon, A. (1999). (Eds) *Apprendre dans l'interaction*, Nancy : PUN.

- Ginabat, M. & Mouligné, V. (2001). *Vers une nouvelle approche des pratiques enseignantes: une étude des représentations d'élèves d'école maternelle*. Mémoire de Master 1^o année (non publié), sous la direction de M.-P. Trinquier, Université Toulouse II-Le Mirail, GPE-CREFI.
- Giordan, A. & de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*, Delachaux Niestlé
- Giraud, C. (1994). *Concepts d'une sociologie de l'action*, Paris : L'Harmattan.
- Gobbi, I. (2004). *Les pratiques langagières et les représentations des enseignants et des éducatrices de jeunes enfants envers des enfants âgés de deux à trois ans lors d'activités motrices et de goûter*. Mémoire de Master 1^o année (non publié) sous la direction de M.-P. Trinquier, Université Toulouse II-Le Mirail, GPE-CREFI.
- Grize, J-B. (1982). *De la logique à l'argumentation*, Genève : Droz.
- Guimelli, C. (1989). Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale: la représentation de la chasse et de la nature, In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M; Monteil (Eds) *Perspectives cognitives et conduites sociales, 2, Représentations et processus cognitifs*, Cousset Delval.
- Guimelli, C. (1994). La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales, In J.-C. Abric (1994) (Eds) *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- Guimelli, C. & Deschamps J.-C., (2000). Effets de contexte et associations verbales, In *Revue des Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, N^o 47/48.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Editions de Minuit.
- Hadji, C., & Baillé, J. (1998). *Recherche en Education. Vers une nouvelle alliance, la démarche de preuve en dix questions*, Bruxelles : De Boeck.
- Jakobson, R. (1963). *Essai de linguistique générale*, Paris : Editions de Minuit.
- Jenny, J. (1999). Pour engager un débat avec Max Reinert à propos des fondements théoriques et des présupposés des logiciels d'analyse textuelle, *Langage et société*, n^o 90.
- Joas, H. (2001). La créativité de l'agir, In J.-M. Baudoin et J. Friedrich (Eds) *Raisons éducatives, Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De boeck.
- Jodelet, D. (1983). *Civils et bredins, représentations sociales de la maladie mentale, et rapport à la folie en milieu rural*, Thèse de doctorat d'Etat, Paris.
- Jodelet, D. (1984) : Représentation sociale : phénomènes, concepts, théorie, In S. Moscovici (Eds.) *Psychologie sociale*, Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations*, Paris : PUF.
- Jodelet, D., & Moscovici, S. (1990). Les représentations dans le champ social. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3(3), 285-288.
- Jodelet, F., (1965). L'association verbale, ch XXVII, tome VIII de *Traité de psychologie expérimentale* sous la direction de P. Fraisse et J. Piaget, Paris : PUF.
- Joule, R.-V, & Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie*, Paris : PUF.
- Joule, R.-V, & Beauvois, J.-L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble : PUG.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations : self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (3), 469-480
- Khan, S., & Rey, B. (2008). Pratiques d'enseignement, forme scolaire et difficultés des élèves, In *Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux, Les Dossiers des Sciences de l'Education*, N^o19, 7-26, Toulouse : PUM.
- Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales, In J.-C. Abric (Eds.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 147-163.

- Ramonville : Eres.
- Kalampalakis, N., & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste, In *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°66, 15-24.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan Université.
- Kohn, R., & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation*, Paris : Nathan.
- Lahaye, W., & Pourtois, J.-P. (2002). Les fondements politiques de la recherche et de l'action en sciences de l'éducation, In J. Donnay et M. Bru (Eds) *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- Landré, A., & Friemel, E. (1998). Opérateurs et enjeux discursifs, In *Langages n 132 Cognition, catégorisation, langage*, 108-123.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l' ducation*, Paris : A. Colin
- Lazarus, R., & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment, L.A. Pervib et M. Lewis (Eds) *Perspectives in interactional psychology*, Plenum.
- L'Ecuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi, de l'enfance à la vieillesse*, Presses de l'Université de Montréal.
- Le Floch, V., Py, J., & Somat, A. (2004). De la théorie des attitudes à l'égard du langage à la plausibilité, In M. Bromberg & A. Trognon (Eds) *Psychologie sociale et communication*, Dunod.
- Leplat, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail, In (Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de Psychologie cognitive*.
- Lerbet, G. (1995). *Les nouvelles sciences de l' ducation*, Paris : Nathan.
- Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (Eds). *Expliquer et comprendre en sciences de l' ducation*, Bruxelles : De Boeck.
- Lipianski, E.-M. (1992). *Identité et communication*, Paris : PUF.
- Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX  s. De la salle d'asile à l' cole maternelle*, Paris : Belin.
- Luyat, M. (2009). *La perception*, Paris : Dunod.
- Madon, S., Smith, A., Jussim, L., & all. (2001). Am I as you see me or do you see me as I am ? Self-fulfilling prophecies and self verification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (9), 1214-1224.
- Malglaive, G. (1998). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*, Que sais-je, Paris : PUF.
- Marcel, J.-F., Orly, P. & Rothier-Bautzer, E. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse, In *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170, INRP.
- Marchand, P. (2000). *Cognition, communication et construction socio-politique des objets: contribution à une psychosociologie cognitivo-discursive de la vie politique*, Document en vue de l'Habilitat    Diriger des Recherches, Toulouse (Janvier).
- Martinot, D. (1995). *Le Soi, les approches psychosociales*, Grenoble : PUG.
- Martinot, D. (1997). Le Soi, in J.Ph. Leyens & J.L. Beauvois (Eds), *L'ère de la cognition*, Grenoble : PUG
- Matalon, B. (1988). *Décrire, expliquer, prévoir*, Paris : A. Colin.

- Matalon, B. (1996). Les échelles d'attitudes, In J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois (Eds), *Des attitudes aux attributions*, Grenoble : PUG.
- Matheron, Y., & Salin, M.-H. (2002). Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante, *Revue Française de Pédagogie*, 141, 57-66.
- Mauré, X. (2002). *Regards croisés sur les pratiques d'un enseignant: le point de vue de l'enseignant, le point de vue des élèves*, Mémoire de Master 1^o année (non publié), sous la direction de M.-P. Trinquier, Université Toulouse II-Le Mirail, GPE-CREFI.
- Maurice, J.-J. (2004). Des contraintes du métier d'enseignant participent-elles à la construction de son expérience? In E. Gentaz et P. Dessus (Eds), *Apprendre et enseigner à l'école: sciences cognitives et éducation*, Paris : Dunod.
- Maurice, J.-J. & Murillo, A. (2008). La distance à la performance attendue: un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel des élèves, *Revue Française de Pédagogie*, N^o 162, Janv-Mars, INRP.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood : Thinking from children's lives*. Buckingham : Open University Press.
- Mayall, B. (2007). Sociologies de l'enfance, In G. Brougère et M. Vandembroeck (dir.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles : P.I.E Peter Lang.
- Mead, G.-H. (1934/1963). *Mind, Self and Society*, Ed. By Charles W. Morris, University of Chicago Press; *L'Esprit, le Soi, la Société*, Paris : PUF.
- Mead, G.-H. (1982). *The individual and the Social Self*. Unpublished Essays by G. H. Mead. Ed by David L. Miller, University of Chicago Press.
- Mercier, A., Schubauer-Léoni, M.-L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparées, In *Revue Française de Pédagogie*, 141, Oct-Nov-Déc, INRP, pp. 5-16.
- Miller, G.A., Galanter, E., & Pibram, K.H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. London, Holt, Rinehart & Winston.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble : PUG
- Moliner, P. (1997). Représentation et cognition sociales, In J.Ph. Leyens et J.L. Beauvois (Eds), *L'Ere de la cognition*, Grenoble : PUG, 273-288.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : PUG.
- Mollo, S. (1975). *Les muets parlent aux sourds*, Paris : Casterman.
- Monat, A., & Lazarus, R.S. (1991). *Stress and coping ; an anthology*, Columbia University Press.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris : L'Harmattan.
- Monteil, J.-J. (1990). *Eduquer et former* (2^o édition revue et corrigée), Grenoble : PUG
- Monteil, J.-M. (1993). *Soi et le contexte : constructions autobiographiques, insertions sociales et performances cognitives*, Paris : A. Colin.
- Monteil, J.-J. (1995). Insertions sociales et performances cognitives, In J.L. Beauvois & A.-M. De la Haye (Eds) *Psychologie Française*, N^o40-4, Dunod, pp 319-330.
- Moscocivi, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : PUF, 2^o édition (1976).
- Moscovici, S. (1984). Le domaine de la psychologie sociale, In S. Moscovici (Eds) *Psychologie sociale*, Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1989). a) Des représentations collectives aux représentations sociales, In D. Jodelet (Eds) *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- b) Préface, In D. Jodelet, (Eds) *Folies et représentations*, Paris : PUF.

- Mugny, G. (1984). Les styles de comportement et leur représentation sociale, In S. Moscovici (Eds) *Psychologie sociale*, Paris : PUF.
- Nicolle, A. (2001). La question du symbolique en informatique, In *La cognition entre individu et société*, ARCO'2001, Paris : Hermès, pp 345-359.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques, (Aperçu des ressources en langue française), Note de synthèse, In *Revue Française de Pédagogie*, N° 129, Octobre-Novembre-Décembre, pp 87-131.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse : Privat.
- Pansu, P., & Bressoux, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris : PUF.
- Paquay, L. (2006). Introduction. Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ?, In L. Paquay, M. Crahay M & J.-M. De Ketele (Eds) *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L, Crahay M, & De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- Pastre, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, N° 154, Janvier-Février-Mars, pp 145-198.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF.
- Perret-Clermont, N., (1994). L'implicite dans les situations d'apprentissage, In *Courrier n°27 d'Apprendre*, Université Lumière, Lyon.
- Piaget, J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris : PUF
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris : PUF.
- Piaget, J. (1975). *Equilibration des structures cognitives*, Paris : PUF
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *L'image mentale chez l'enfant*, Paris : PUF
- Piaser, A. (2000). Les différences statutaires en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire, In *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, N°44 , PUM, pp 57-70.
- Pideil, A. (2009). *Quels sont les différents moyens mis en oeuvre pour familiariser l'enfant avec la forme scolaire?* Mémoire de Master 1 en Sciences de l'Education (sous la direction de M.-P. Trinquier), Université Toulouse le Mirail.
- Piolat, M. (1995). Recherches sur le Soi : aspects de la conjoncture internationale et nationale, *Psychologie Française*, N° 40-4, pp 357-365.
- Piolat, M. (1999). Les concepts de soi, In J. L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise (Eds) *La construction sociale de la personne*, Grenoble : PUG.
- Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle et la société*, Paris : PUF.
- Plaisance, E. (1996). *Pauline Kergomard et l'école maternelle*, Paris : PUF.
- Plaisance, E, & Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*, Paris : La Découverte.
- Postic, M. (1992). *La relation éducative*, PUF
- Posthumus, K. (1947) (Eds). *Levensgehell en schooll*, La Hayes.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood*, London, New York, Routledge Falmer Press.
- Räty, H., & Snellman, L. (1995). On the social fabric of intelligence, In *Papers on social Representations*, 4, 2, pp 177-185.
- Reboul, A. (1999-2000). Aux sources du malentendu, in *Sciences Humaines*, N°27, Décembre 99-Janvier 2000.
- Reboul, A., & Moeschler, J. (1998). a) *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*, Paris : Seuil.
- b) *Pragmatique du discours. De l'interprétation de*

- l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris : Armand Colin.
- Reinert, M. (1990). Une méthode d'analyse des données textuelles et une application: *Aurélia* de G. Nerval, *Bulletin de méthodologie sociologique*, Paris : n°26, 24-54
- Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars, *Langage et société*, n°66, 5-39
- Reinert, M. (1999). Quelques interrogations à propos de « l'objet » d'une analyse de discours de type statistique et de la réponse Alceste, *Langage et société*, n°90, 57-70
- Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode Alceste, *Semiotica*, 147, 1/4, 389-420
- Reinert, M. (2005). La méthode informatisée d'analyse de discours « Alceste », *Encyclopédie de la Recherche littéraire*, Ottawa.
- Reinert, M. (2007). Postures énonciatives et mondes lexicaux stabilisés en Analyse statistique de Discours, In *Langage et société*, n°121-122, 3-4.
- Rey, A (1992) (sous la direction de). *Dictionnaire historique de la langue française*, Ed. Robert.
- Richard, J.-F. (1999). Comportements, buts et représentations, in *Langage, cognition et situation*, *Psychologie Française*, N°44-1, PUF.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Seuil.
- Rocheblave-Spenlé, A.-M. (1969). *La notion de rôle en psychologie sociale*, Paris : PUF.
- Rouquette, M. (2000). Représentations et pratiques sociales: une analyse théorique, In C. Garnier & M. Rouquette (Eds) *Représentations sociales et éducation*, Montréal : Editions Nouvelles.
- Sallaberry, J.-C. (2002). Dynamique des représentations et apprentissage des concepts scientifiques, In *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 2002 : Des représentations*, Paris : PUF.
- Sciences Humaines* n° 124 fév 2002, voir in *La rubrique Echos des recherches*, “ Quand les étudiants se font "profiler" ”, concernant l'article paru dans la Revue Française de Pédagogie, n° 136, -MP Trinquier, J. Clanet (2001) "Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année : quelles limites à l'hétérogénéité?"-
- Schön, D.-A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique, et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, In J.-M. Barbier (Eds) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.
- Schubauer-Léoni, M.-L. (1986). Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques, *Cahiers de psychologie de l'Université de Neuchâtel*, n° 24.
- Schubauer-Léoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2002) Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire, In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds) *Raisons éducatives. Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- Schwartz, B. (1977). *Une autre école*, Paris : Flammarion.
- Searle, J.R. (1975). Indirect Speech Acts, In P. Cole & J. Morgan (Eds) *Syntax and Semantics*, Vol. 11 : *Speech Acts*, New-York : Academic Press, 59-82.
- Searle, J.R. (1982). *Sens et Expression. Etudes de théorie des actes de langage*, Paris : Ed. De Minuit.
- Sensevy, G. (2002). Représentations et action didactique, In *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 2002 : Des représentations*, Paris : PUF.

- Sensevy, G., (2008). Didactique comparée et générale, In A. Van Zanten (Eds) *Dictionnaire de l'éducation*, Quadrige, Paris : PUF.
- Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique, *Revue Française de Pédagogie*, 141, pp 47-56.
- Serre, M. (1992). *Le tiers-instruit*, Gallimard.
- Sirota, R. (2006) (Eds). *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes : PUR.
- Specogna, A. (2007) (Eds). *Enseigner dans l'interaction*, Nancy : PUN.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*, Paris : Ed de Minuit.
- Spigola, G. (2007). L'enchaînement conversationnel, indice d'intercompréhension instituteur élèves à l'école maternelle, In A. Specogna (Eds) *Enseigner dans l'interaction*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Thomas, R., & Alaphilippe, D. (1983). *Les attitudes*, Que sais-je, Paris : PUF.
- Trinquier, M.-P. (1987). Une approche de l'effet de certaines variables* sur l'appropriation de l'innovation informatique chez les instituteurs (*temps d'utilisation, cours, sexe, formation), *Mémoire de Maîtrise* sous la direction de Michel Bataille, Sciences de l'Education, Université Toulouse II-Le Mirail.
- Trinquier, M.-P. (1992). *Devenir enseignant ? Etude du caractère consensuel et différentiel de la représentation sociale de l'enseignement*. Thèse Nouveau Régime sous la direction du Professeur M. Bataille, Sciences de l'Education, Université Toulouse II-Le Mirail.
- Trinquier, M.-P. (1995). a) Approche de la contextualisation par l'un de ses opérateurs : la représentation, In *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, N°5, Caen : CERSE, 97-116.
- b) Envisager ou non d'enseigner : une action en contexte, *Communication au Colloque INRP " Images publiques des enseignants "*, INRP, Février, Paris.
- Trinquier, M.-P., (1996). Education, représentation, contextualisation... au-delà des rimes, In *CD Rom des Actes de La 3° Biennale de l'Education et de la Formation*, Paris : Sorbonne, Avril.
- Trinquier, M.-P. (1998). a) Quelles prises en compte des représentations de formés pour quelles intelligibilités de formation ? In *CD Rom des Actes du 2° Colloque International de Recherche(s) et formation des enseignants*, IUFM, Mars, Grenoble.
- b) Comment trois populations, les enseignants, les associations, les parents perçoivent le dispositif de l'ARVEJ : approche comparative, In *Le site pilote du Haut Couserans. Mise en place d'outils d'investigation pour étudier son fonctionnement*, (coord. J. Clanet), Rapport pour la Direction de la Jeunesse et des Sports de l'Ariège, pp 24-46.
- Trinquier, M.-P. (1999). a). Dimension représentationnelle, In *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement. Rapport de Recherche*, Comité National de Coordination de la Recherche en Education (CNCRE), 184 p, INRP, Paris.
- b). Représentations réciproques des enseignants et des étudiants à l'université : quels enjeux ? In *CD-Rom des Actes du 3° Congrès International d'Actualités de la Recherche en Education et Formation*. Bordeaux : AECSE/ Université de Bordeaux 2.
- Trinquier, M.-P. (2000). Efficience et limite de l'interaction représentations/pratiques en première année de DEUG, In *CD-Rom des Actes du Colloque International des Sciences de*

l'Education : Les pratiques dans l'enseignement supérieur, Octobre, Université du Mirail , Toulouse.

Trinquier, M.-P. (2001) . a). Représentations de la petite enfance et de son rapport au savoir dans les salles d'asile et en école maternelle, In *Penser l'Education*, N° 8. Université de Rouen.

b). Contribution à l'article collectif dirigé par M. Bru & L. Talbot (2001): Les pratiques enseignantes une visée des regards, In *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*, N° 5 des Dossiers des Sciences de l'Education, Toulouse : PUM.

Trinquier, M.-P. (2002). Si l'altération du formateur m'était contée..., In *CD-Rom des Actes du Congrès International de l'Association Francophone Internationale de la Recherche en Sciences de l'Education (AFIRSE): Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation*, Mai 2002, Université de Pau.

Trinquier, M.-P. (2003). « Petite section de maternelle : pratiques verbales d'enseignantes et forme scolaire » . Communication écrite présentée au *Symposium International n°8 " Rapport au savoir et métier d'élève : l'entrée dans l'école "* (M. Bolsterli et O. Maulini, co-coord.), Journées de Recherche du Réseau de l'Education et de la Formation (REF), Septembre 2003, Université de Genève.

Trinquier, M.-P. (2005). a) Pratiques d'un enseignant de Mathématiques en Classe Préparatoire à l'Apprentissage : ce que l'enseignant en dit, ce que les élèves perçoivent, In L. Talbot (Eds) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, (pp 157-168), Ramonville Saint Agne : Eds ERES.

b) Formation continue des enseignants : la question de l'altération des formateurs , In *Recherche et Formation*, N° 50, INRP, Paris : 107-116.

Trinquier, M.-P. (2006). Tableaux: Représentations de soi, des autres, des pratiques, du savoir, du contexte, et autres représentations référées aux pratiques, In Marc BRU et Yves LENOIR (dir.), « *Elaboration d'un instrument de référence pour l'observation des pratiques enseignantes* », (J. CLANET, coord.) Rapport au Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, DEP.

Trinquier, M.-P., (2007). Petite section de maternelle : quelles pratiques verbales d'enseignantes débutante et expérimentée initient l'enfant à la forme scolaire ? ", In M. Bolsterli et O. Maulini (Eds.) *L'entrée dans l'école : Rapport au savoir et premiers apprentissages*, 39-54, De Boeck : Bruxelles.

Trinquier, M.-P. (2009) : a) Les pratiques verbales *in situ*: des révélateurs représentationnels. Approche psychosociale des discours professionnels éducatifs, In G. Brougère et J Bédard (coord.) Symposium « Savoirs, recherches et pratiques à l'éducation préscolaire », *Onzième rencontre du Réseau International de Recherche en Education et Formation (REF): Pratiques et métiers en éducation et formation : apports de la recherche*, Université de Nantes, 17-18 juin 2009

b) Communication pédagogique: quelles représentations l'étude des pratiques verbales d'enseignement révèle-t-elle ? In *Actes du 3° Colloque International de Psychologie Sociale et Communication*, IUT, Tarbes.

c) Approche psychosociale des représentations et des pratiques d'enseignement... à propos de l'utilisation de l'ordinateur à l'école, In *Revue Travail et formation en éducation*, 3.

Trinquier, M.-P. (Novembre 2009) : Représentations et pratiques (des étudiants, des enseignants) en première année de premier cycle, Conférence in *Journée d'échanges et de*

réflexion sur le thème : « Promotion de la réussite ou de l'apprentissage? », organisée par le Centre de Didactique Supérieure de l'Académie universitaire Wallonie-Bruxelles et la Commission « Réussite » du Conseil Inter Universitaire Francophone, Biopôle ULB Charleroi, Belgique, 27 Novembre 2009.

Trinquier, M.-P. (2010) : a) Statuts scolaires des élèves, pratiques pédagogiques et représentations, In *10^o Conférence Internationale sur les Représentations Sociales*, Tunis-Gammarth, 5-8 Juillet, Tunisie.

b) (Sous presse) Pratiques verbales éducatives et représentations. Une illustration en Crèche et petite section d'École Maternelle, In G. Brougère (Eds) *Parents, professionnelles et savoirs au préscolaire*, Genève : Peter Lang.

Trinquier, M.-P., & Bouyssières, P. (1993). Devenir professeur ? Structure, contenu et fonction d'une représentation sociale, In *Actes du Premier Congrès d'Actualité de la recherche en Education et Formation*, AECSE, Mars, Paris : CNAM, 235-243.

Trinquier, M.-P., & Bouyssières, P. (2009). Sciences de l'Education et Psychologie Sociale au service de l'école et de la formation des adultes, In M. Bataille & C. Mias (coord.) Symposium « La Psychologie Sociale en Sciences de l'Education », *Congrès National de la Société Française de Psychologie*, sous le thème "Enjeux et société", Juin 2009.

Trinquier, M.-P., Alava, S., & Clanet, J. (1999). *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement.* (M.-P. Trinquier, coordinatrice. ; Professeur M. Bataille : Responsabilité scientifique), *Rapport de Recherche*, Comité National de Coordination de la Recherche en Education (CNCRE), 184 p, INRP, Paris.

Trinquier, M.-P., & Clanet, J. (1998). Etudiants en DEPP, représentations de la formation et ancrages culturels. In *CD-Rom des Actes de la Quatrième Biennale de l'Education et de la Formation*, Université Paris V.

Trinquier, M. P., & Clanet, J. (2001). Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année : quelle limite à l'hétérogénéité ? *Revue Française de pédagogie*, 136, INRP, 31-40.

Trinquier, M.-P., Moulignié, V., & Ginabat, M. (2002). Pratiques pédagogiques contrastées : ce qu'en disent les élèves de maternelle. In *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 7, 110-120, Toulouse : PUM.

Trinquier, M.-P., & Terrisse, A. (2004). Entre prévisions et réalité du cours. Regards croisés sur les pratiques et les représentations des enseignants de DEUG, In *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, E. Annot et M.-F. Fave-Bonnet (Eds), (pp 53-91), Paris : Harmattan.

Trinquier, M.-P., & Zerbato-Poudou, M.Th. (2002) (coord.). Le préscolaire en question, questions sur les pratiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 7, Toulouse : PUM.

Trognon, A., & Batt, M. (2007). Comment conduire l'examen d'un fragment d'interlocution au moyen de la logique interlocutoire ? In A. Specogna (Eds), *Enseigner dans l'interaction*, Nancy : PUN.

Trognon, A., & Ghiglione, R. (1993). *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale.* Grenoble : PUG.

Tupin, F., & Dolz, J. (2008). Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage, In *Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux, Les dossiers des Sciences de l'Education*, N°19, Toulouse : PUM.

Van Haecht, A. (1990). L'enfance : terre inconnue du sociologue, In *Bulletin AISLF*, 6,

Bruxelles.

Varela, F. (1995). Approches de l'intentionnalité : de l'individu aux groupes sociaux, In *Actes du Colloque : Les organisations apprenantes*, Université de Provence, Aix en Provence.

Varela, F. (1996). (première édition, 1989, *Connaître. Les sciences cognitives, tendances et perspectives*). 2° version remise à jour: *Invitation aux sciences cognitives*, Editions du Seuil.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels, In *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 10, n° 23, pp 133-170.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, In J.M. Barbier (Eds) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp 275-292), Paris : PUF.

Vergnaud, G. (2002). L'explication est-elle autre chose que la conceptualisation, In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds) *Raisons éducatives. Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck.

Vergnaud, G. (2007). Réponse de Gérard Vergnaud, In (M. Merri, Eds) *Activité humaine et conceptualisation, Questions à Gérard Vergnaud*. Toulouse : PUM

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, In G. Vincent (Eds.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon : PUL.

Vygotski, L.-S. (1985). (Traduction française de F. Sève) *Pensée et langage*, Paris : Messidor Editions Sociales.

Weisser, M. (2005). Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Éducation? Le modèle de l'arc herméneutique, *Penser l'Éducation*, N° 18.

Weisser, M. (2006). Expliquer/comprendre : quel paradigme épistémologique pour les Sciences de l'éducation plurielles, In *Actes de la 8° biennale de l'éducation et de la formation*.

Windisch, U. (1989). Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique, In D. Jodelet (Eds) *Les représentations sociales*, Paris: PUF.

Woodhead, M. (2003). *Childhood Studies, Past, Present and Future*, Keynote lecture, London: Open University.

Table of Contents

Préambule.....	1
Préambule.....	1
Introduction.....	2
Première partie.	3
Etapas de cette évolution.....	4
1.1 Parcours global : Entre continuité et ruptures, l'amorti des transitions.....	4
1.2 Le détail des étapes.....	5
1.2.1 Diriger ses propres recherches.....	5
1.2.1.1 Conduites adaptatives et innovation.....	5
Notions investies durant cette période 1.....	6
1.2.1.2.a Une thèse contextualisée.....	6

1.2.1.2.b Une problématique contextualisante. Attitudes, schèmes structuraux, conduites de projet.....	7
Notions investies durant cette période 2.....	11
1.2.2 Diriger ses propres recherches... et celles des autres... mais aussi participer à celles des autres.....	11
1.2.2.1 Appropriation de notions émanant d'un nouveau champ d'étude, l'enseignant dans sa classe. (1993-97).....	12
1.2.2.1.a Parcours contextualisé.....	12
1.2.2.1.b Démarche contextualisante. Représentations et contextualisations.....	12
Notions investies durant cette période 3.....	14
1.2.2.2. Etude du système représentationnel dans son rapport aux pratiques. (1997-2001)....	14
1.2.2.2.a Parcours contextualisé.....	14
1.2.2.2.b Démarche contextualisante. Représentations de soi, d'autrui, du contexte, de la tâche, pratiques d'étude et d'enseignement.....	16
Notions investies durant cette période 4.....	24
1.2.2.3 Les représentations des élèves : éléments de connaissances des pratiques de leur enseignant, ou comment étudier autrement les pratiques enseignantes. (2000-2002).....	24
1.2.2.3.a Parcours contextualisé.....	24
1.2.2.3.b Problématique contextualisante. Images mentales des pratiques enseignantes.....	25
Notions investies durant cette période 5.....	29
1.2.2.4. Etude des pratiques verbales des enseignants en situation de classe : recherche des « représentations en pratiques ». (amorcée en 2000, affirmée à partir de 2003).....	29
1.2.2.4.a Parcours contextualisé.....	29
1.2.2.4.b Démarche contextualisante. Représentations et pratiques constatées.....	30
Notions investies durant cette période 6.....	36
1. 3 Synthèse de l'évolution des notions du parcours de recherche.....	36
1.3.1 Notions et étapes.....	36
1.3.2 Notions et publications importantes.....	37
1.4 Aperçu des enseignements dispensés et des responsabilités assumées.....	40
Evolution de la posture méthodologique et du rapport à l'empirie.....	41
Choix épistémologique général : disciplines contributives et Sciences de l'Éducation.....	43
3.1 Les Sciences de l'Education, à la fois une et plusieurs.....	43
3.2 L'étude des pratiques.....	45
3.3 Le métissage.....	46
3.3.1 Construire des savoirs en Sciences de l'Education à partir d'une discipline contributive, la Psychologie Sociale.....	46
3.3.2 Construire des savoirs en Sciences de l'Education en confrontant la Psychologie Sociale à d'autres disciplines contributives.....	49
3.3.3. Viser quels types de savoirs?.....	57
3.4 Principes épistémologiques retenus.....	58
3.4 Principes épistémologiques retenus.....	58
Deuxième partie.	60
Les pratiques: des repères dans une situation complexe.....	61
4.1 De la complexité de la situation de classe.....	61
4.2 Comment opérationnaliser le terme	62
4.3 Comment expliquer la récurrence inhérente aux pratiques?.....	64

4.4 Comment appréhender cette relation entre les pratiques et les représentations ?.....	64
Spécificité des variables étudiées.....	66
5.1 Les pratiques verbales en classe.....	66
5.1.1 Justification du terme « pratiques verbales ».....	66
5.1.2 Visée pragmatique des pratiques verbales.....	67
5.1.3 Leur inscription dans la communication.....	68
5.1.3.1 L'interaction.....	69
5.1.3.2 L'intentionnalité.....	69
5.1.3.3 Les Rôles.....	72
5.2 Les représentations.....	73
5.2.1 Que recouvrent les représentations de soi, d'autrui, du contexte, de la tâche ?.....	73
5.2.1.1 Représentation de soi.....	73
5.2.1.2 Représentation de la tâche.....	74
5.2.1.3 Représentation d'autrui.....	76
5.2.1.4 Représentation du contexte.....	78
5.2.2 Représentations : pratiques déclarées et interprétations.....	79
5.2.2.1 Pourquoi considérer les pratiques déclarées comme des représentations ?.....	79
5.2.2.1 Pourquoi considérer les pratiques déclarées comme des représentations ?.....	79
5.2.2.1.a. Parce qu'elles dévoilent des aspects de l'image mentale.....	79
5.2.2.1.b. Parce qu'elles véhiculent des significations.....	80
Analyse de données.....	82
6.1 Analyse des discours recueillis en classe.....	83
6.1.1 Aménagements techniques servant mes objectifs de recherche.....	85
6.2 Analyse des entretiens.....	87
6.2.1 Discussion.....	87
Résultats.....	88
Troisième partie conclusive :.....	94
Premier temps : retour sur l'évolution du parcours de recherche.....	95
Deuxième temps : positionnement actuel, synthèse des éléments de scientificité	98
Une méthodologie non canonique.....	99
Notions choisies ou construites et critères de scientificité.....	103
À propos de la pertinence de l'objet d'étude et de l'opérationnalisation des variables.....	103
À propos des validités conceptuelle et externe.....	107
Validité conceptuelle.....	107
Validité externe des conclusions.....	108
Agencement de l'avancée conceptuelle.....	109
Tableau notionnel 1.....	110
Tableau notionnel 2.....	110
.....basée sur quels schèmes d'intelligibilité ?.....	111
Epilogue.....	113
Bibliographie.....	115