

Etude comparative des contextes d'apprentissage au sein de la scolarité.

Comparaison entre la France et l'Angleterre.

Résumé de la thèse en français

1. Buts de cette thèse

Le travail réalisé dans cette thèse a lieu sur trois niveaux complémentaires :

1. il s'agit en premier lieu d'un travail théorique, dont le but est de fournir un aperçu de la théorie des positionnements, initialement exposée dans Harré & van Langenhove (1999). En particulier, nous analysons les relations de la théorie des positionnements avec les autres cadres théoriques qui se concentrent sur la multiplicité des motifs comportementaux, et mettons en évidence l'héritage de la théorie des rôles. Réciproquement, nous évoquons les évolutions subies par la théorie des positionnements depuis sa création, et justifions pourquoi nous ne les suivrons pas dans le cadre de notre recherche.
2. En second lieu, ce travail développe une méthodologie permettant d'appliquer les concepts issus de la théorie des positionnements à des situations d'interaction, et plus particulièrement les situations de classe. Cette méthodologie s'appuie initialement uniquement sur notre travail théorique ; des modifications sont ensuite suggérées au regard des données que nous avons récoltées.
3. Finalement, cette méthodologie est appliquée à des interactions de classe filmées dans des contextes d'enseignement variés : mathématiques et sciences, en France et en Angleterre. Ainsi, l'objet de cette étude est l'ensemble de règles tacites qui régissent l'interaction de classe ; en particulier, nous nous intéressons aux circonstances du recours à certains types d'éléments de savoir.

2. La théorie des positionnements

La théorie des positionnements, développée dans les années 1990 sous l'impulsion de Harré, s'inscrit à la croisée de deux courants : une tradition Foucauldienne et un intérêt commun avec la théorie des rôles (la multiplicité des motifs comportementaux en interaction). Ainsi, dans la lignée de la théorie Foucauldienne du discours, le texte de l'interaction est considéré par le biais des contraintes qui le forment, plutôt qu'en essayant de découvrir ses parties constituantes : il ne s'agit pas de trouver des sources, sous forme, par exemple, de narratifs, aux motifs qu'on trouve dans l'interaction, mais

plutôt de considérer ce qui ne peut pas être réalisé dans l'interaction – quelles forces sont en jeu pour façonner le discours.

Dans le cadre de la théorie des positionnements, ces forces sont décrites comme un « ordre moral local », qui est constitué des droits et des devoirs de chacun. Ces droits et devoirs ne sont pas notionnels ou hypothétiques : ils font référence à un comportement réel, de la même façon que, dans le cadre de la théorie des rôles, les rôles font référence à des comportements réels. En outre, ils sont considérés au niveau intersubjectif. Pour donner un exemple simple, considérons le cas d'une conversation entre A et B. Une approche intersubjective consiste à considérer simultanément le droit à la parole de A et le devoir à l'écoute de B ; tandis qu'une approche intrasubjective consisterait à considérer ces droits et devoirs séparément. L'approche faite par la théorie des positionnements est ainsi similaire à l'étude d'une bataille par l'évolution de sa ligne de front, plutôt que par les stratégies adoptées par chaque camp.

Ces droits et devoirs, qui sont regroupés en « positions », sont une des trois parties constituantes de l'interaction, avec la force sociale des actes-paroles (qui sont à la fois l'expression d'une position et le moyen par lesquels les positions changent) et les « storylines ». Ces dernières sont des scripts pour l'interaction, qui lui donnent sens. Elles font rarement l'objet d'une définition ; et plusieurs courants peuvent être observés. Harré & van Langenhove (1999) se contentent de préciser qu'elles sont « en cours et vécues » (« on-going and lived ») et de donner des exemples. La tendance dominante dans les travaux qui utilisent la théorie des positionnements est de considérer que « storyline » est un synonyme de « narratif » : ils'agit d'un script culturellement prédéterminé qui influence l'interaction et justifie ainsi les actes de positionnement effectués par les interactants. Un autre courant dans la recherche a été de définir une « storyline » par sous-groupe d'interactants : il s'agirait alors du sous-ensemble de l'interaction auquel ce sous-groupe participe.

Cette double évolution permet de mettre en évidence deux autres aspects de la théorie des positionnements telle que nous la concevons : (a) son but descriptif plutôt qu'explicatif ; et (b) le caractère immanent de l'interaction. L'approche qui consiste à voir les « storylines » comme des narratifs va à l'encontre de ces deux caractéristiques : dans cette approche, la « storyline » existerait en dehors de la classe et servirait à expliquer des comportements plutôt qu'à les décrire.

Nous préférons donc une approche immanente et descriptive : la « storyline » est ainsi un outil analytique que nous définissons comme l'ensemble de l'historique de l'interaction (passée ou future) pertinente à l'interaction à un moment donné. Ainsi, par exemple, il est a priori possible de considérer la « storyline » dédiée à la gestion de classe séparément de la « storyline » dédiée au travail sur les contenus.

Pour résumer, la théorie des positionnements cherche à décrire les interactions à travers les contraintes auxquelles elles sont soumises, sous formes de droits et devoirs locaux. Il s'agit d'un cadre théorique qui est : dynamique, intersubjectif, immanent, et à but descriptif.

Les questions posées par ce travail de recherche sont ainsi :

- Quelles sont les positions disponibles en interaction plénière en classe ? En d'autres mots, quels sont les droits et devoirs présents en classe, et de quelle manière sont-ils groupés ?
- Comment ces positions évoluent-elles au sein de la leçon ? En particulier :
 - Quelles positions sont accessibles à partir d'autres positions ?
 - Qui peut initier cet acte de positionnement ?
 - Y a-t-il une dépendance chronologique ?
- Certains éléments de savoir ne sont-ils disponibles que dans certains ordres locaux ? En particulier, qu'est-ce qui rend un élément de savoir extérieur à la culture de la classe légitime dans la classe ?

3. Méthodologie

Selon l'objet d'étude, les travaux qui se basent sur la théorie des positionnements ont fait appel à une variété de méthodologies – du traitement quantitatif de questionnaires à l'analyse qualitative de transcriptions d'interactions locales –. Dans notre cas, l'étude d'une interaction locale, et à laquelle il est possible d'assister, une approche qualitative, basée sur des transcriptions, nous semble être la plus adaptée. En effet, nous cherchons à identifier des différences au sein de l'interaction de classe, et à suivre l'évolution des normes qui la régissent. Une approche *a posteriori*, par exemple par entretien ou questionnaire, ne pourrait donner qu'une vision globale de cette interaction.

Nous proposons et justifions dans notre travail une méthodologie d'analyse de transcriptions qui se fonde sur la théorie des positionnements. Sous cette méthodologie, l'analyse des positions se fait en quatre étapes :

1. Découpage de l'interaction en *épisodes*. Ceux-ci sont définis comme des passages chronologiquement contigus qui présentent une unité de but et de thème, aux yeux du chercheur. Ces épisodes, hors conflits, présentent des positions stables. La contiguïté chronologique n'est ici pas une nécessité provenant de la théorie des positionnements, mais un besoin pratique à des fins de codage ; il lui est fait entorse dans les cas où il n'y aurait qu'une courte interruption au milieu de l'épisode concerné et n'y appartenant pas.
2. Codage de ces épisodes selon les comportements observés (droits et devoirs, à ce stade indifférenciés). Ce travail nous conduit à construire une catégorisation au fur et à mesure du codage, sur la base de l'objet d'étude, avec des critères

associés à chacune des catégories. Ici, dans la mesure où la relation aux objets de savoir est un intérêt particulier, notre nomenclature sera granularisée dans ce sens (par exemple, on fera la différence entre questions scientifiques et non-scientifiques). Une fois une nomenclature établie, l'ensemble des données est recodé. Ce codage peut donner lieu à des découpages d'épisodes plus fins.

3. Regroupement des droits et devoirs en positions. L'occurrence simultanée de certains types de comportement dans les épisodes sert de base à ce regroupement.
4. Identification de certains devoirs, par l'identification de passages conflictuels où un interactant se plaint de la non-conformité du comportement d'un autre interactant.

Parallèlement, les épisodes sont organisés en « storylines », qui sont décidées sur la base d'une analyse a priori. Opérationnellement, les « storylines » sont définies comme les épisodes servant un but commun à l'échelle de l'ensemble de l'interaction enregistrée.

Le traitement quantitatif qui peut être fait de ce type de données est limité, du fait du caractère subjectif de la séparation en épisodes. Ainsi, seuls deux éléments peuvent, éventuellement, être retenus : une fréquence d'apparition inattendue (domination claire ou rareté surprenante au regard d'une analyse a priori), ou une corrélation systématique. Cette corrélation systématique peut prendre deux formes : A suit systématiquement B, ou B n'apparaît que s'il est précédé de A. Ces corrélations systématiques sont relevées uniquement si les événements de type B apparaissent fréquemment, ou si elles sont inattendues au regard d'une analyse a priori.

4. Corpus

Notre étude s'appuie sur des données récoltées dans des classes de cinquième (et équivalent) en physique et en mathématiques dans trois collèges :

- Gallifrey Vale, en Angleterre, est une école secondaire dans un quartier défavorisé ; mais elle a obtenu la meilleure note possible lors de l'évaluation par Ofsted.
- Skaro Motte, en France, est un collège en ZEP. Une expérience permettant aux élèves de repasser les contrôles qu'ils avaient ratés y était en cours.
- Varos Hill, en France, suite à un manque de données en mathématiques à Skaro Motte.

Dans chaque cas, l'intégralité de la leçon a été enregistrée, et le professeur (ainsi que des élèves sélectionnés) portait un micro cravate. Les transcriptions ont été réalisées, pour l'interaction plénière, en priorité à partir du micro cravate du professeur ; les autres sources audio servant principalement à compléter cette transcription.

Le tableau ci-dessous détaille les contenus sur lesquels notre travail repose :

| | Gallifrey Vale | Skaro Motte | Varos Hill |
|------------------|--|---|----------------------------------|
| Mathématiques | Division de deux fractions : 3h | Opérations sur les fractions : 1h + 1h observation | Opération sur les fractions : 5h |
| Physique/Science | Catastrophes humaines et naturelles : 2h | Mesure du volume de solides : 4h | |

5. Analyse a priori

Notre analyse a priori repose sur une double approche : une approche inductive, qui se sert d'autres travaux utilisant la théorie des positionnements ; et une approche déductive qui utilise les documents officiels et les buts de l'enseignement.

Il n'y a pas, à notre connaissance, de travaux sur l'interaction plénière de classe utilisant la théorie des positionnements. Cependant, il existe de tels travaux portant sur des aspects spécifiques de l'interaction, principalement sur le travail en petits groupes et sur le discours de l'évaluation. A partir de ceux-ci, il est possible d'établir une liste des positions que nous pensons trouver pour les professeurs lors de l'interaction plénière de classe : **avocat (de l'élève), conseiller, examinateur avec des critères externes, examinateur avec des critères internes, interviewer, juge des capacités des élèves, assistant des élèves**. La recherche sur l'interaction en petits groupes a aussi indiqué la présence du **fanfaron**, mais celle-ci a été écartée dans la mesure où il n'est pas attendu que le professeur la prenne. La position d'interviewer, en particulier, fait écho à la notion de séquences IRE/IRF (Initiation-Réponse-Evaluation ou Poursuite), qui est réputée être le moyen employé le plus fréquemment par les enseignants pour introduire des nouvelles idées.

A ces positions viennent s'ajouter les positions suivantes, obtenues par analyse déductive : **expert, maitre, gérant, porte-parole**. La position d'expert, en particulier, est nécessaire dans l'optique de l'apprentissage comme l'appropriation de ce rôle par participation légitime accrue, que nous adoptons.

Il est attendu que toutes les positions suscitées apparaissent dans toutes les classes où nous avons récolté des données ; cependant, une différence de degré est attendue. En particulier, les références au contenu officiel (et donc la présence de critères externes), et la position d'expert devraient être plus fréquentes en France qu'en Angleterre du fait de la présence de l'institution plus forte en France qu'en Angleterre. En revanche, la présence parentale devrait être plus forte et plus directe en Angleterre, du fait des fonctions plus larges en Angleterre du professeur, ainsi que de l'implication plus forte

des parents dans les écoles (par le choix de l'école de leurs enfants, par exemple). Ceci transparaîtra dans la forme que prennent les positions de maître et d'assistant.

Les storylines attendues sont calquées sur les buts de l'éducation : il y aurait alors deux storylines, l'une liée au contenu scientifique, et l'autre liée à la gestion de l'enfant (y compris discipline).

6. Résultats

L'analyse des données de classe a donné 21 catégories de comportement (droits et devoirs), donnée en pages 128-133 de la thèse. Parmi celles-ci, on note en particulier que :

- Les instructions sont très fréquentes (de 36% à 60% des épisodes, selon la leçon), sans différence notable entre les deux pays. Cette domination est imputée à un manque de précision de la catégorie (regroupant instructions comportementales et scientifiques).
- Les annonces et l'autojustification de l'enseignant sont également très présentes, en particulier en physique/science. Ceci suggère que le professeur doit rendre compte aux élèves, qui sont en position de juger la pertinence de ce qui est abordé. Un tel jugement a par ailleurs lieu lors de la première leçon de mathématiques à Gallifrey Vale.
- Les réactions aux réponses de l'élève, sous plusieurs formes, sont très présentes, ce qui est cohérent avec les œuvres de recherche qui ont établi le rôle des séquences IRE/IRF dans la classe.
- Les références au contenu officiel sont significativement plus fréquentes en France qu'en Angleterre, conformément à nos attentes. Cependant, il s'agit généralement de contenu préparé par l'enseignant, plutôt que de manuels ou de documents extérieurs.
- Il arrive à l'enseignant d'échanger des plaisanteries avec les élèves. Ceci n'était pas attendu, dans la mesure où ça ne rentre pas dans les buts officiels de l'éducation qui ont servi à notre analyse a priori, mais suggère que l'interaction plénière est semblable à l'interaction en groupe, où ce comportement (fanfaron) avait été relevé.
- Les affirmations indépendantes de l'enseignant qui ne sont pas de manière explicite des rappels ou des références à une source externe à la leçon sont extrêmement rares, parfois complètement absentes de leçons et représentant au total moins de 5% des épisodes. Par là, l'enseignant prend très rarement la position d'expert. Ceci va à l'encontre de notre analyse a priori.

Ce type d'affirmation par l'enseignant est donc rare. Une nouvelle analyse de ces épisodes révèle, en outre, que parmi les épisodes concernés, seuls 23 (sur un total de

1.291) introduisent des éléments nouveaux. Parmi ces 23 épisodes, le professeur n'exhibe sa propre expertise que dans des cas très spécifiques : suite à une erreur d'un élève (auquel cas le professeur explique pourquoi il s'agit d'une faute), suite à une affirmation ou à une question d'un élève. Ces deux derniers cas (représentant 9 épisodes) sont les seuls où le professeur prend vraiment une position d'expert (plutôt que d'évaluateur). En particulier, cette position n'est prise qu'en réaction à un acte-parole d'un élève, dans une interaction en trois phases (notée QAF):

1. Question (ou affirmation) de l'élève
2. Réponse
3. Ajout de savoir, sans rapport nécessaire avec la question

Dans les deux cas, c'est l'élève qui est en charge de positionner l'enseignant en tant qu'expert. Pour rapprocher ce résultat du cadre de la genèse des savoirs, l'élève est, dans ce type d'interactions, l'agent topogénétique.

En outre, il semble que, dans les rares occasions où le professeur effectue une affirmation sans faire référence à une autre autorité, le savoir en jeu est intégré directement et durablement par les élèves. Cependant, la rareté de ces événements ne nous permet pas de conclure définitivement.

Le groupement des droits et devoirs en positions n'a été possible quantitativement que pour la position d'interviewer. Ceci est cohérent avec les résultats des œuvres de recherche qui ont établi l'existence de la séquence IRE/IRF. Il a donc été impossible d'observer empiriquement les positions listées dans notre analyse a priori ; cependant, ceci est dû au fait que celles-ci sont des amas de droits et devoirs qui ne sont pas forcément utilisés dans l'épisode (qu'on pourrait appeler dormants). Les droits et devoirs observés sont cohérents avec les positions attendues (les plaisanteries exceptées), qui sont donc considérées comme reflétant l'interaction plénière de classe.

Si une cohérence a été observée au sein de la première storyline (liée au contenu), il est impossible d'en dire autant de la deuxième storyline. Il semblerait au contraire que les interactions liées à la gestion de l'enfant fassent partie d'une série de storylines individuelles pour chaque élève ou groupe d'élèves (et dont on ne voit donc qu'une part infime dans nos données). En outre, une troisième storyline, liée à la plaisanterie, a été trouvée. Celle-ci exhibe une cohérence certaine (références internes). Finalement, au sein de la première storyline, il est possible de discerner un sous-groupe d'épisodes qui pourrait être considéré indépendamment comme une storyline – les épisodes consacrés à l'introduction de nouveau contenu (y compris à travers les références au contenu officiel). Il apparaîtrait donc qu'une notion d'hierarchie des storylines, qui refléterait les interactions de manière plus fine et plus souple, serait judicieuse

7. Conséquences

Notre travail a permis d'identifier les droits et les devoirs, de manière indifférenciée, de l'enseignant pendant l'interaction plénière. A travers l'analyse des données de classe, il a été possible d'observer que ceux-ci ne se regroupent pas en positions de manière évidente ; ou du moins que ces positions ne sont pas visibles par la simultanéité des types de comportement. Cependant, notre analyse a également montré que, pour décrire l'interaction de classe, il était possible de se contenter des droits et devoirs individuels. Enfin, nous avons vu que les droits et devoirs de chacun évoluent au sein d'une leçon. Ceci est particulièrement visible dans le cas du droit d'apporter des contenus nouveaux, qui est peu présent dans nos données. En outre, seuls les élèves accordent ce droit. Enfin, il s'avère que les contenus introduits indépendamment par l'enseignant sont directement considérés comme légitimes pour le reste de l'interaction plénière.

Les conséquences de ce travail sont multiples, d'une part pour la recherche en théorie des positionnements :

- L'impossibilité de grouper les droits et devoirs en positions en fonction de leur occurrence simultanée suggère qu'il serait plus judicieux de se concentrer dès le départ sur les droits et les devoirs individuellement, et que les positions ne sont alors qu'une description (sur la base de repères culturels) d'interactions locales, prises individuellement (analyse d'extraits, ...)
- L'introduction de la notion de sous-storylines (et par conséquent de super-storylines) permettrait plus de flexibilité quant au traitement des données, et pourrait mener à la découverte de micro contextes semi-hermétiques. En outre, il semblerait que deux storylines peuvent coexister dans le même épisode.

Pour la recherche en didactique plus généralement, la reconnaissance du caractère agentique de l'élève quant aux choix topogénétiques indique que la présupposition que l'enseignant est en charge de la topogénèse en classe est potentiellement erronée.

Du point de vue de l'enseignant et du formateur, on note que l'enseignant est rarement en position d'expert. Si, comme nos données le suggèrent, ou comme l'idée du professeur en modèle pour les élèves, d'autres interactions se classe suivent le même modèle que l'interaction plénière (par exemple, les interactions en petit groupe), ceci pose problème : l'élève lui-même ne peut pas se positionner en tant qu'expert et introduire des éléments qu'il connaît de manière légitime. S'il est souhaitable d'encourager ce genre de pratiques pour l'élève, il semblerait que l'enseignant devrait également les adopter ; ce qui va à l'encontre des politiques centrées sur l'apprenant.

En outre, le fait que les contenus introduits directement par l'enseignant (plutôt que via une interaction de type IRE/IRF, ou par référence à un livre) aient une longévité

supérieure aux autres types de contenu suggère que ce genre de pratiques serait bénéfique pour les élèves du point de vue de la maîtrise des contenus. Ainsi, un style d'enseignement plus proche de celui qu'on trouve, par exemple, en universités, pourrait être encouragé dans la mesure où cette forme d'introduction de contenus y est présente.

Cependant, il faut noter que les données disponibles pour étayer ces recommandations sont limitées : seuls 9 épisodes présentent ce genre d'introductions ; il est donc nécessaire d'effectuer des recherches supplémentaires dans ce domaine.