

Numéro 1 - Avril 2022

# DIFFUSION & PARTAGE DE SAVOIRS



## TRAVAUX DE RECHERCHE DES ÉTUDIANTS

Revue de recherche de l'Inspé de  
l'Académie de Reims

**INSPE** Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Reims

  
UNIVERSITÉ  
DE REIMS  
CHAMPAGNE-ARDENNE



# ÉDITORIAL



## CONTRIBUTIONS

Les personnes ayant contribué à l'élaboration de cette revue :

Suzane El Hage  
Responsable de la revue

Stéphane Brau-Antony  
Responsable de la vie scientifique

Antoine Blanc  
Chargé de communication

## CONTACT

Contactez le comité de rédaction de la revue :

inspe-communication@univ-reims.fr

## MENTIONS LÉGALES

Crédits photos : Adobestock, Inspé de l'Académie de Reims, Université de Reims

Avec le soutien de notre partenaire



Le projet de création d'une revue électronique de recherche de l'Inspé de l'Académie de Reims voit le jour pour son premier numéro en avril 2022. C'est un des objectifs affichés par la Vie Scientifique de l'Inspé qui vise à donner à la recherche en éducation et en formation une place de choix dans le projet de l'Inspé. La revue doit ainsi permettre de diffuser et de mettre en valeur les activités de recherche, de formation et d'innovation.

Le choix du titre de la revue « **D**iffusion & **P**artage de **S**avoirs » a pour but de valoriser les points de rencontre possibles entre le monde de la recherche et celui des praticiens. Le pluriel accolé au terme **Savoirs** renvoie d'une part aux savoirs produits par les praticiens (enseignants et formateurs) et d'autre part aux savoirs issus de la recherche en éducation et en formation. La revue souhaite ainsi favoriser la circulation de savoirs entre praticiens et chercheurs (**D**iffusion) en associant **P**artage à Savoirs afin de faire dialoguer praticiens et chercheurs.

Les deux premiers numéros sont consacrés aux mémoires de master d'étudiant.es. Il nous a en effet semblé important de faire connaître les recherches menées par les étudiant.es, les articles proposés montrant en quoi il est possible de conduire une recherche à partir de questions professionnelles.

Nous avons demandé aux étudiant.es. une reprise de leur mémoire de master afin de le mettre sous le format article. Nous les remercions vivement

du travail réalisé. Nous remercions également les directeurs/directrices de mémoire de les avoir accompagnés dans la rédaction de l'article ainsi qu'Antoine Blanc, responsable de la communication, pour la mise en forme de la revue.

Nous espérons longue vie à cette revue.

# SOMMAIRE

<b>Éditorial</b>	<b>p. 3</b>
<b>La démarche historique à l'école primaire à travers l'étude du document</b> Mélissa Sauvage	<b>p. 5</b>
<b>Les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire face à la crise de la Covid-19 : développement de l'activité et manifestations du pouvoir</b> Thierry Adnot	<b>p. 12</b>
<b>Les représentations des enseignant.e.s face à l'utilisation genrée de la cour de l'école au moment de la récréation</b> Céline Alexandre	<b>p. 21</b>
<b>La collaboration à distance et l'évolution du collectif de travail : le cas des professeurs d'enseignements internationaux de langues étrangères</b> Mustapha El Mechat	<b>p. 27</b>

# LA DÉMARCHE HISTORIENNE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

## À TRAVERS L'ÉTUDE DU DOCUMENT

### RÉSUMÉ

---

Le propos de cet article vise à mettre en lumière la mise en œuvre de la démarche historique, aussi appelée démarche d'enquête, tout en présentant les intérêts et les limites de ce type de processus d'apprentissage en classe de primaire. La littérature scientifique permet de définir la démarche historique didactisée dont les grands principes sont tirés de la démarche savante. Elle présente également les principaux documents exploités à l'école, les raisonnements d'élèves et les difficultés rencontrées lors des séances tant du côté de l'enseignant que du côté des élèves. Le travail de recherche prend appui sur une étude de cas à travers une séance menée en Cours Moyen portant sur l'organisation de la société gauloise. Les résultats obtenus mettent en évidence les transactions entre les élèves, l'enseignante et le savoir enseigné grâce à la théorie de l'action conjointe en didactique et le repérage des différents types de stratégies de réponses des élèves. Ces résultats font apparaître les déséquilibres entre contrat didactique et milieu qui peuvent se manifester lors d'une situation d'apprentissage en histoire.

### MOTS CLÉS

---

Histoire, didactique, démarche historique, raisonnements en histoire, contrat didactique

### AUTEUR

---

Mélissa SAUVAGE, **Master MEEF 1<sup>er</sup> degré**



## INTRODUCTION

**A**u cours du siècle dernier, l'histoire a été au cœur de nombreuses réformes visant à la rendre plus concrète et accessible pour les élèves. L'enseignement de l'histoire au début du XX<sup>ème</sup> siècle était empreint d'une dimension politique et moraliste comme en témoignent les ouvrages d'Ernest Lavisse. Il n'était abordé que les faits glorieux de la France et les grands personnages historiques tels que Vercingétorix, Louis XIV ou encore Napoléon I<sup>er</sup>. L'entre-deux-guerres a marqué un véritable tournant pour l'histoire notamment à travers les travaux de l'Ecole des Annales dont faisaient partie Marc Bloch et Lucien Febvre. Ces historiens ont soutenu l'idée qu'il fallait modifier la démarche historienne et que les traces du passé quelles qu'elles soient devaient être croisées et interprétées en conséquence. Ce mouvement a entraîné des changements sur la démarche savante mais aussi la démarche scolaire en Histoire.

Depuis quelques années, les programmes scolaires visent à développer chez les élèves des compétences déclinées en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Les élèves sont incités à avoir une posture d'exploration et d'observation en apprenant à se questionner « par une première démarche scientifique et réfléchie ». D'après les instructions officielles, une symbiose entre récit magistral par l'enseignant et démarches de recherche par les élèves est préconisée. Ainsi, la question suivante s'est posée : en quoi consiste la démarche historienne et en quoi peut-elle exercer une influence dans la construction du savoir par les élèves à partir des documents ?

## CADRE THÉORIQUE

### La démarche historienne à l'école primaire

L'enseignement de l'histoire est souvent rattaché à la mémorisation et la restitution de faits ou de dates (Cariou, 2013) mais tend à se développer en mettant en œuvre de nouvelles situations didactiques en classe. En effet, les chercheurs en didactique de l'histoire ont mis en évidence le rapport entre la démarche exploitée en classe avec celle des historiens, appelée démarche savante. Selon Le Marec et al. (2009), il est nécessaire de donner plus de cohérence aux séances d'histoire en s'appuyant sur une démarche d'enquête similaire à celle des historiens. L'intérêt étant de « reconstruire le lien qui unit discipline scolaire et discipline savante à partir des fondements épistémologiques des savoirs produits par l'histoire scientifique » (p. 8).

En comparant les démarches savante et scolaire, plusieurs chercheurs ont montré que les méthodologies étaient très proches. Effectivement, vis-à-vis des programmes

scolaires les compétences « raisonner » et « comprendre un document » trouvent un écho avec les compétences requises chez les chercheurs en histoire pour découvrir et comprendre un fait passé à partir de traces. D'une part, la compétence « raisonner » repose sur l'idée que les élèves doivent mettre en œuvre un raisonnement initié par un questionnement. Ainsi, les élèves vont émettre des hypothèses et chercher des éléments de réponses par la lecture de documents. D'après Lucien Febvre (1943), s'il n'y pas de problème alors il n'y a pas d'histoire, ce qui signifie que les historiens doivent aussi suggérer une question de recherche avant de mener une « étude scientifiquement conduite » (p. 9). D'autre part, lorsque les élèves sont face à un document ils sont souvent amenés à préciser la nature du document, le nom de l'auteur et à le décrire. Ce rituel est lié à l'une des étapes fondamentales pour l'historien appelée critique externe. Elle consiste à vérifier l'authenticité d'un document, la nature, l'auteur, la date et le contexte dans lequel il a été produit. Les élèves travaillent ensuite sur l'interprétation du document. Ils déterminent ce que l'auteur du document a voulu représenter et dégagent les éléments implicites. Les historiens emploient la même procédure, appelée critique interne qui vise à analyser le contenu d'un document et le point de vue de l'auteur.

Par ailleurs, les élèves utilisent des procédés de généralisation appelés scénarios logiques (Sensevy et Rivenc, 2003). Ce raisonnement analogique dit « naturel » leur permet de transférer des connaissances pour tenter d'expliquer des faits qui leur semblent similaires. Prost (1996) explique que l'historien a également recours à ce mode de pensée puisqu'« il transfère des modes d'explication qui ont fait leur preuve dans l'expérience sociale quotidienne de chacun » (p. 28).

Néanmoins, les élèves doivent généralement « extraire des informations » dans un unique document. Or, le travail de l'historien est plus approfondi (Cariou, 2013) car il ne peut pas « trouver la réalité du passé dans un document » (Audigier, 1995, p. 85). En effet, pour construire un savoir, les savants mettent en corrélation différentes traces afin de répondre au questionnement de départ (Prost, 1996). Selon Dancel (1999), le travail scolaire en histoire ne peut pas être identique à la démarche savante dans la mesure où il faut donner une place « raisonnée » au document car les élèves « ne sont pas de jeunes historiens » et « restent des élèves qui apprennent l'histoire » (p. 101).

## La construction du savoir à partir des traces du passé

### Les documents d'histoire

Selon Marc Bloch (2020) les connaissances en histoire peuvent s'établir à partir de toutes les traces laissées par les hommes quelle que soit leur forme : écrites, orales, à travers des objets touchés, manipulés et/ou fabriqués par l'homme. Lautier et Allieu-Mary (2008) considèrent le document en histoire comme « un véritable marqueur de la discipline » (p. 99).

En classe, les élèves peuvent exploiter des sources écrites, peintes ou gravées mais aussi des enregistrements audio ou vidéo (Cariou, 2019). Néanmoins, il est nécessaire de réaliser une véritable distinction entre un possible support pédagogique d'un document historique afin de faire comprendre aux élèves ce que sont les traces à partir desquelles s'écrit l'histoire (Hommet et Janneau, 2009). Selon Cariou (2013) et Dancel (1999) il existe deux grandes catégories de documents en histoire : des documents servant à illustrer une séance d'histoire et des documents servant à initier les élèves à la méthode historique. D'après Hommet et Janneau (2009) cela revient à dire qu'il existe des supports dits informatifs (cartes, frises...). Ils servent à compléter ou à éclairer le document historique ce qui nécessite une analyse critique des élèves.

### L'étude des documents

La lecture des documents par les élèves peut présenter des difficultés dans sa mise en œuvre. En effet, des obstacles ou des écarts peuvent diminuer l'efficacité de la lecture interprétative conduisant alors seulement à une lecture littérale (Cariou, 2019). L'auteur rappelle la nécessité d'être vigilant quant au choix des documents car celui-ci détermine la pratique de lecture des élèves. En outre, les élèves doivent dépasser le fait de considérer le document comme la réalité même du passé (Sensevy et Rivenc, 2003).

Moscovici, Lautier et Allieu-Mary (2008) expliquent que les élèves ont recours à un moyen de représentation sociale appelé processus d'objectivation. Ce dernier vise à rendre concret ce qui est abstrait pour l'individu grâce à des comparaisons analogiques. Elles peuvent alors se conduire aussi bien avec des références du présent qu'avec des références du passé connues. Le Marec (2009) évoque quant à lui les scénarios logiques qui renvoient au fait que les réponses des élèves prennent la forme « d'une structure-récit » exprimant « une causalité logique » (p. 17).

La lecture de documents en Histoire se rapporte à différentes pratiques langagières qui sont des « instruments pour penser, construire et apprendre » (Le Marec, 2009, p. 8). Tout d'abord, il y a le débat interprétatif à partir d'un document dont l'intérêt est de permettre aux élèves de confronter des

idées. Ensuite, les élèves peuvent utiliser le dialogue simulé qui consiste à produire et communiquer une explication en jouant un personnage (Le Marec, 2009). Par ailleurs les élèves peuvent recourir à la modalisation. Celle-ci vise à convaincre des interlocuteurs en mesurant son discours et en distinguant ce qui est certain de ce qui relève des possibilités.

### Difficultés dans l'enseignement de l'histoire

Le choix des documents réalisé par l'enseignant va déterminer le déroulement de la séance. En effet, les élèves peuvent parfois être confrontés à des documents et plus particulièrement à des textes dits « résistants » (Cariou, 2019), ce qui signifie qu'ils sont difficiles d'accès à la compréhension. Ces difficultés sont à anticiper et à prendre en compte pour assurer l'appropriation des connaissances par les élèves. De nombreux chercheurs ont pu mettre en évidence la nécessité pour les enseignants de porter une vigilance sur la construction des scénarios logiques par les élèves. En effet, Lautier et Allieu-Mary (2008) et Cariou (2013) soulignent le fait qu'il est indispensable de chercher a priori les analogies prévisibles. Selon Cariou (2013) certains scénarios logiques peuvent causer des obstacles à une interprétation efficace du document dans la mesure où rien ne permet de valider ou invalider à partir de celui-ci. Notons que la critique externe de documents peut être compliquée dans la mesure où les élèves ne saisissent pas les enjeux de celle-ci. Il y a bien souvent un manque d'explicitation. En effet Cariou (2013, p. 23) met en évidence le fait que parfois les élèves « s'adonnent à un prélèvement indifférencié des informations sans se soucier de leur pertinence ». D'après les travaux sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy 2011), Cariou (2013, p. 26) souligne que ces difficultés relèvent de « déséquilibres entre le contrat didactique et le milieu entraînant des glissements du jeu d'apprentissage et réduisant la densité de l'apprentissage ». Ainsi, la régulation de l'étude du document peut entraîner une suite d'effets de contrats (Cariou, 2013). Ces derniers sont dus à une organisation assez récurrente en histoire appelée boucle didactique (Lautier et Allieu-Mary, 2008). Les élèves ne peuvent pas confronter leurs idées par rapport au milieu et « sont pris dans la course à la devinette » (Cariou, 2013, p. 26).

Ces éléments théoriques ont permis de formuler plusieurs questions de recherche : quels sont les choix didactiques du professeur des écoles ? Plus précisément, quels documents choisit-il parmi les innombrables traces du passé et quelles sont les raisons de ces choix ? De quelle manière sont exploités les documents par les élèves ? Comment sont organisées les séances et comment sont gérées les interactions avec les élèves ? Quelles sont les régulations opérées par l'enseignant ?

## MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

L'étude de cas a été menée dans une école classée REP+ au sein d'une classe de cycle 3 en CM1 avec une professeure des écoles expérimentée. La méthodologie de recueil de données prend appui sur une analyse qualitative avec une posture compréhensive et interprétative. Le recueil de données s'est déroulé en trois phases. Tout d'abord, un entretien ante séance afin de connaître les choix et les intentions de l'enseignante pour sa séance. Ensuite, une observation directe et distanciée a été menée en réalisant des enregistrements vidéo dans la classe pendant l'étude de documents sur l'organisation de la société gauloise. Pour cela, deux caméras ont été installées l'une permettant de voir la classe entière et l'une permettant de recueillir les échanges d'un groupe de trois élèves. Enfin, un entretien d'auto-confrontation simple au cours duquel l'enseignante a été invitée à commenter les traces de son action restituées par la vidéo a permis de compléter l'analyse des données en tenant compte des propos de l'enseignante sur ses choix didactiques.

Concernant le traitement des données, celui-ci s'est fait en trois étapes :

En premier lieu, la caractérisation des interventions didactiques de l'enseignante selon les quatre catégories d'action utilisées par la théorie de l'action conjointe en didactique qui précisent :

- les règles du jeu explicitées par l'enseignant aux élèves qui comprennent les intentions didactiques et les tâches prescrites (définir) ;
- ce que fait l'enseignant pour que les élèves s'engagent dans les tâches proposées suite à l'action du professeur qui transfère aux élèves la responsabilité d'affronter la tâche demandée (dévoluer) ;
- ce que l'enseignant fait pour obtenir les réponses attendues des élèves (réguler). La régulation est au cœur de l'intervention de l'enseignant afin de favoriser la construction de stratégies gagnantes chez les élèves ;
- ce que fait l'enseignant quand il officialise les savoirs appris par les élèves en reconnaissant dans les productions des élèves celles qu'il considère comme légitimes (institutionnaliser).

En second lieu, la caractérisation des stratégies des élèves (lecture littérale, raisonnements analogiques, modalisation, théâtralisation, confrontation).

En dernier lieu, la caractérisation des difficultés de l'étude de documents.

## PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

### Démarche et raisonnements des élèves

Tout d'abord, nous avons pu constater que les élèves se réfèrent régulièrement à des situations connues à travers les raisonnements analogiques. Ils se présentent sous différentes formes en fonction du milieu didactique. Lors de l'étude du document sur une ferme gauloise, les élèves ont eu recours à une analogie en comparant les constructions gauloises aux habitations que l'on peut retrouver en Afrique : « *Comme dans Kirikou* ». Les élèves ont parfois fait appel à leur culture cinématographique ou littéraire. Ce même document a permis de mettre en évidence les analogies historiques à travers la question : « *De quel habitat s'agit-il ?* ». Cette première séance sur l'antiquité était précédée d'une séquence sur le Néolithique. Ainsi, pour la question mentionnée précédemment, les élèves ont exploité les savoirs qu'ils avaient appris récemment en désignant les habitations par le même type de construction qu'au Néolithique : « *Et ben nous, on a répondu maisons sur pilotis* » voire par le mode de vie acquis à cette période de l'histoire : « *On a noté sédentaire* ».

De plus nous avons pu remarquer que les analogies pouvaient être couplées à la théâtralisation. En effet, un élève est parvenu à reconnaître l'activité représentée sur l'illustration et a tenté de l'expliquer avec ses mots : « *Non, ils ont des bœufs comme ça pour pousser euh...* ». Néanmoins, celui-ci a changé de stratégie pour proposer une réponse en mimant le mécanisme de la charrue labourant la terre : « *Euh une sorte de chose qui (mime avec ses mains)* ». Ainsi, cette théâtralisation va amener l'élève à réaliser une analogie qui permettra ensuite à l'enseignante de valider et de compléter par une régulation pour nuancer la réponse apportée : « *Euh je sais plus, c'est comme les tracteurs* », « *Oui exactement ! C'est l'ancêtre du tracteur, tu as raison sauf que là ils sont en train de tirer un outil qui permet de faire des sillons dans la terre. Des sillons pour pouvoir planter des graines* ».

Les élèves ont eu recours à des représentations mentales qu'on peut considérer comme des scénarios logiques (Lautier et Allieu-Mary, 2008). Par exemple, pour expliquer le fait que les oppida soient des villes fortifiées, un élève a exposé l'interprétation suivante en analysant le document : « *Euh bah les romains comme c'est fermé comme toutes les entrées sont fermées à clé, euh bah là les Romains quand ils vont venir attaquer et bah ils pourront pas. Et là les gaulois seront bien à l'abri. Et quand les Romains seront épuisés et bien euh ils vont ouvrir et passer à l'attaque.* ». L'élève se projette ici, à travers son scénario logique, dans une scène qui pourrait se dérouler prochainement ce qui peut paraître paradoxal puisque l'Histoire consiste à étudier des faits passés.

La lecture littérale (Cariou, 2013) que nous pouvons associer au travail d'observation pour révéler ce que dit



l'image est une pratique de raisonnement souvent employée par les élèves au cours de la séance. D'ailleurs, celle-ci est induite lors de la dévolution. En effet, les questions formulées par l'enseignante engagent les élèves dans un effort d'observation pour parvenir à interpréter un document (exemple : « *Quelle activité voit-on ?* »). Cette procédure de description utilisée spontanément par les élèves est visible à plusieurs reprises comme en témoignent les échanges entre les élèves lors de la phase de recherche sur le document concernant l'oppidum : « - *Et du coup que voit-on autour du village ? - Oh un champ ! - Nan nan nan ! Ils ont dit ici, regarde ! Ici c'est le village, et là ils disent qu'est-ce qui l'entoure* ».

Tout au long de la séance, les interactions entre les élèves ont fait ressortir des échanges basés sur la justification de l'explication pour confronter des propos à d'autres. D'ailleurs, l'extrait précédent en est un exemple puisque l'élève s'est opposé à la proposition de son camarade et lui a expliqué la raison en s'appuyant sur la consigne. Les deux élèves ne parvenant pas à trouver un accord ont fait appel à l'enseignante qui a apporté une régulation dans la compréhension de la consigne. La confrontation des idées au sein du groupe démontre que l'étude du document est marquée par des sauts d'enquête pour parvenir à une négociation (Le Marec, 2009). Nous avons pu repérer des marques de reconnaissance après confrontation et négociation (« *Vous avez pas complètement tort* ») ainsi que des marques de construction du savoir au sein d'une communauté historique scolaire : « *Ca vous va ?* » (Le Marec, 2009).

### Choix didactiques et interactions enseignante-élèves au cours de la séance d'Histoire

En amont de la séance, l'enseignante a veillé à recueillir les idées préconçues des élèves « *Comment étaient les gaulois ?* ». Ainsi, les élèves avaient énoncé des caractéristiques stéréotypées telles que « *Fous, guerriers, moustachus, portant des casques bizarres etc.* ». L'enseignante s'est appuyée sur les

propos des élèves pour déconstruire leurs images mentales, le savoir se construisant en deux étapes avec en premier lieu une déconstruction et en second lieu une reconstruction.

Lors de la séance, l'enseignante est intervenue à plusieurs reprises pour que les élèves réalisent des liens entre leurs connaissances et celles qu'ils étaient en train de construire. Les mises en relation des connaissances pouvaient être de différentes natures faisant appel à différents degrés de tissage (Bucheton et Soulé, 2009) :

- soit des connaissances apprises au cours de l'année scolaire entamée ;
- soit des connaissances apprises lors des années scolaires précédentes ;
- ou encore des connaissances acquises par les rencontres quotidiennes avec le savoir.

Finalement, le tissage réalisé par l'enseignante peut être au service de la compréhension de l'enjeu et des fondements de l'enseignement de l'Histoire pour les élèves. Ces derniers peuvent saisir les liens entre les différentes périodes historiques concernant les innovations et également l'impact des événements passés sur la suite de l'Histoire et le présent. Les savoirs historiques font sens dans l'esprit des élèves dans la mesure où ils sont amenés à faire des « ponts » entre les connaissances.

Notons que lors de la phase d'institutionnalisation, l'enseignante a abordé la fonction de druide dans la société gauloise. L'enseignante a donc eu recours au récit historique pour apporter cette connaissance aux élèves. Ici, le récit « vient s'adosser à des documents qui ont permis son élaboration » (Falaize, 2015, p. 66).

### Déséquilibres du contrat didactique

Cette étude de cas a permis de mettre en lumière les déséquilibres didactiques qui peuvent se manifester lors d'une séance d'apprentissage en Histoire. Les Figure n°1 et n°2 illustrent des ruptures du contrat didactique (Brousseau, 1990).

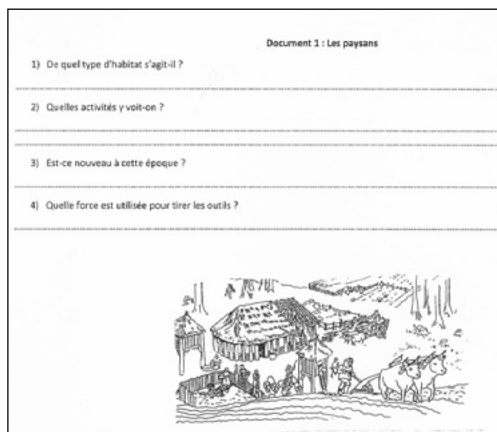


Figure n°1 : Document sur la ferme gauloise exploité par l'enseignante dans le cadre de la séance sur l'organisation de la société gauloise.

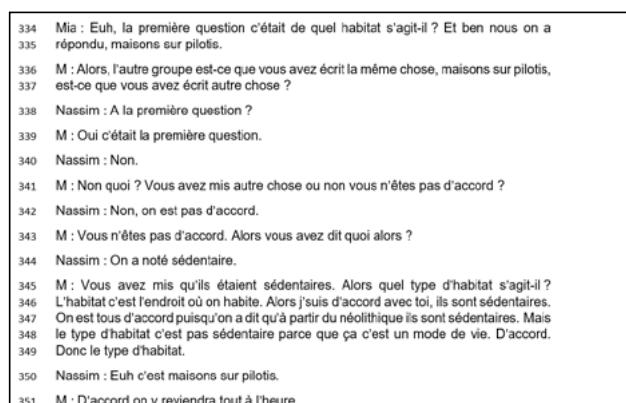


Figure n°2 : Transcriptions de la séance, phase de mutualisation, document 1, question 1.

La question portait sur ce que montrait l'image et devait amener les élèves à réaliser une lecture littérale. Les élèves ont alors mobilisé des savoirs acquis lors de la leçon précédente sur le Néolithique. Ces notions étaient accessibles dans la mesure où elles avaient été travaillées peu de jours auparavant. Les élèves ont donc récupéré dans leur mémoire à long terme les notions « *Maisons sur pilotis* » et « *Sédentaire* ». Les deux réponses apportées étaient erronées et ne prenaient pas en compte les spécificités du document présentant une nouvelle période historique. Il semble que les élèves aient cherché à « deviner les intentions de [la professeure] » (Cariou, 2013, p. 13) en puisant dans ce qu'ils connaissaient déjà. Une interrogation subsiste pour la première réponse : usage abusif du raisonnement analogique ou volonté de remplir le contrat didactique sans analyse critique ?

En revanche, en ce qui concerne la deuxième réponse, peu de doutes persistent sur la raison de la rupture du contrat didactique. En effet, le terme « *Sédentaire* » est inadéquat au milieu nouveau (Brousseau, 1990) puisqu'une confusion a lieu entre le mode de vie et le type d'habitat. Il est fort probable que les élèves de ce groupe n'aient pas conceptualisé la différence entre un mode de vie et un type d'habitat. La notion de mode de vie dépend de celle du type d'habitat l'un n'allant pas sans l'autre. Dans ce cas précis, les élèves ne sont pas parvenus lors des précédentes leçons à réaliser la distinction entre la sédentarité, qui est une occupation pérenne d'un lieu pour y vivre et y travailler, et le type d'habitat qui est un mode d'occupation pour se loger. Ainsi, nous pouvons repérer dans la réponse des élèves le choix d'apporter un mot savant qui leur paraît pertinent et qu'ils ont déjà utilisé récemment. Nous pouvons considérer que dans cet exemple, « le contrat [a envahi] le milieu [empêchant] les élèves de se confronter aux potentialités offertes par ce dernier » (Cariou, 2013, p. 14). Au regard de la réponse donnée par ce second groupe d'élèves, l'enseignante apporte une régulation en indiquant que la sédentarité était effectivement un mode de vie apparu au Néolithique et qu'il s'agissait d'indiquer le type d'habitat dans le cadre de cette question. Cette régulation conduit les élèves à apporter la même réponse que le groupe précédent « *Maisons sur pilotis* ». Les échanges témoignent d'un déséquilibre dans la mesure où ils sont réduits à des propositions visant à deviner les intentions de la professeure. Finalement, ce déséquilibre amène l'enseignante à interrompre cette boucle didactique (Lautier et Allieu-Mary, 2008).

## CONCLUSION

L'étude de cas a permis de mettre en lumière un certain nombre de caractéristiques concernant la démarche historienne. Tout d'abord, les entretiens avec l'enseignante ont permis de rendre compte qu'elle choisissait ses documents selon le niveau de ses élèves et surtout selon les leçons précédentes afin de pouvoir réaliser du tissage (Bucheton et Soulé, 2009) quand les documents le permettaient. Ensuite, nous avons pu comprendre la difficulté pour les enseignants de choisir des documents adaptés et pertinents mais surtout de les trouver de manière efficace. En effet, les innombrables sources peuvent parfois rendre compliqué le travail de conception d'une séance. D'ailleurs, la définition du document en Histoire est aussi complexe dans la mesure où il peut se présenter sous différentes formes (cartes, frises, textes, illustrations, photographies, objets...). À la difficulté du choix didactique s'ajoute la difficulté à faire la distinction entre supports informatifs qu'on peut qualifier de documents intermédiaires et supports historiques authentiques qui sont de véritables traces du passé.

Les stratégies des élèves combinées aux interventions de l'enseignante ont permis de préciser les singularités du contrat didactique lors d'une séance d'Histoire. Les raisonnements analogiques et la lecture littérale des documents sont utilisés de manière considérable par rapport à la modalisation ou encore la théâtralisation. Le travail en petit comité est propice à la confrontation et la négociation. Toutefois, nous avons pu remarquer que la médiation par l'enseignante est souvent nécessaire pour que les échanges des élèves puissent progresser. Enfin, les élèves sont souvent submergés par le contrat didactique en recourant à des stratégies inadaptées dans le but de répondre aux intentions de l'enseignante. Cela peut les conduire soit à prélever des informations de manière indifférenciée dans les documents, soit à recourir abusivement aux raisonnements analogiques. Face aux difficultés des élèves, l'enseignante apporte des régulations mais cela peut se transformer en succession d'effets de contrats (Topaze ou Jourdain). Ainsi, nous avons pu montrer que le contrat didactique pouvait souvent créer des empêchements dans la construction du savoir par les élèves en envahissant le milieu. De plus, la dévolution semble occasionner une forme de réticence de la part de l'enseignante dans ses régulations pour ne pas apporter les clés de la stratégie gagnante (Cariou, 2013) puisque le but est que les élèves se confrontent au document et construisent le savoir eux-mêmes. Cette réticence peut alors favoriser les boucles didactiques qui caractérisent les situations d'apprentissage en Histoire (Audigier, 1995).

## BIBLIOGRAPHIE

- Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 15(1), 61-89.
- Bloch, M. (2020). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Dunod.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(9.3), 309-336.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation et didactique*, 7(1), 9-32.
- Cariou, D. (2019). Lire pour trouver des informations ou pour vérifier des hypothèses de lecture ? La lecture d'un ouvrage documentaire en classe d'histoire au cycle 3. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 64, 29-43.
- Dancel, B. (1999). La place du document dans la nouvelle didactique de l'histoire. *La Gazette des archives*, 184(1), 95-103.
- Falaize, B. (2015). *Enseigner l'histoire à l'école*. Retz.
- Febvre, L. (1943). Propos d'initiation. Vivre l'histoire. *Mélanges d'histoire sociale*, 3(1), 5-18.
- Hommet, S. & Janneau, R. (2009). *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre. Outils pour agir*. Hachette éducation, CRDP de Basse-Normandie.
- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Le Marec, Y., Doussot, S. & Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Éducation & Didactique*, 3(3), 7-27.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Seuil.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G. & Rivenc, J.-P. (2003). Un enseignement de l'histoire au CM. Questions didactiques. *Revue française de pédagogie*, 144(1), 69-83.

# LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FACE À LA CRISE DE LA COVID-19 : DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ ET MANIFESTATIONS DU POUVOIR

## RÉSUMÉ

---

Cet article présente une étude comparative et qualitative du développement de l'activité des chefs d'établissements de l'enseignement secondaire au début de la pandémie de la Covid-19 entre mars 2020 et mai 2021. A partir de l'analyse de quatre situations, l'analyse de l'activité des personnels de direction replace le pilotage de l'établissement dans une dimension collective et met en perspective les relations de pouvoir qui la dynamisent. Elle aboutit à déterminer une chronologie de la perception de la crise et à la redéfinition des objets d'activités par les professionnels. En mobilisant la théorie historico-culturelle de l'activité et le concept des « visages du pouvoir » de Frank Schirmer et de Silke Geithner, l'étude fait émerger quelques processus d'apprentissage expansif à l'œuvre dans une situation de crise de longue durée.

**12**

## MOTS CLÉS

---

Chef d'établissement, Covid-19, activité, développement, pouvoir

## AUTEUR

---

Thierry ADNOT, **Master MEEF Pratiques et Ingénierie de la Formation - Parcours CIREF**

**INTRODUCTION**

Face à la pandémie de covid-19, le président de la République Emmanuel Macron annonce à la France entière, le 12 mars 2020 à 20 heures, un confinement généralisé et la fermeture des écoles pour le 17 mars suivant. Les proviseurs et les principaux des établissements scolaires du second degré doivent alors faire face à une situation inédite pour eux, la gestion locale des effets d'une crise mondiale de longue durée.

Jouanne (2016), s'appuyant sur Rogalski (2004), définit cinq caractéristiques fondamentales qui permettent de définir une situation de crise : « une situation dynamique au sein d'un système d'activité », « un événement inattendu », « un dépassement des ressources habituelles », « des risques importants » et « un basculement de la routine vers la non-routine ».

C'est dans ces conditions que les personnels de direction, catégorie de cadres intermédiaires (Buisson-Fenet & Dutercq, 2015) doivent assurer la cohérence du système.

Bergeron et al. (2020), dans un ouvrage prospectif rédigé à chaud, soulignent notamment l'importance de l'action collective dans la dynamique des crises et la prise de décision, ce qui place au premier plan la fonction de leadership du chef d'établissement (CE). Cette fonction est définie par Dutercq, Gather Thurler et Pelletier (2015), comme un processus d'influence réciproque et transactionnel, au cours duquel les membres d'un collectif construisent, interactivement, le sens d'un « agir ensemble ».

Pour desserrer son espace de contraintes, le CE est donc amené à identifier des personnes ressources (Barrère, 2006) : adjoint, Conseiller Principal d'Education, référents par exemple, mais aussi personnels ayant des rôles reconnus explicitement dans l'établissement. On peut dès lors parler véritablement de leadership distribué (Progin, 2014), tout en gardant à l'esprit que les relations entre le dirigeant et les personnes ressources ne sont pas neutres et s'inscrivent dans des relations de pouvoir déséquilibrées (Borraz, 2008). Dans cet espace de contrainte redéfini par la crise de la Covid-19, comment les CE adaptent-ils leur posture professionnelle au quotidien ? Quelles ressources mobilisent-ils pour être efficace ? Comment s'approprient-ils

de nouvelles compétences pour gérer les incertitudes de la crise ?

La manière dont la crise va être gérée, ses acteurs et ressources, peut être analysée à travers un système d'activité, sa structure, ses buts et son système de valeurs. Plusieurs auteurs ont élaboré des théories de l'activité comme la théorie de l'action pour les groupes de Von Cranach ou la théorie de l'activité collective d'Engeström (Rogalski, 2004). Leur point commun est de considérer les acteurs comme une structure dont on analyse les buts, règles, instruments, etc....

**CADRE THÉORIQUE**

Une situation exceptionnelle, inédite permet à un professionnel d'entretenir et de développer ses compétences. Mayen (1999) propose de la qualifier de situation potentielle de développement. Il la définit comme « l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus (p. 66) ». La situation de type « écologique », qui n'est pas organisée intentionnellement pour produire de l'apprentissage ou du développement correspond évidemment à notre situation de crise.

À la différence de Piaget qui conçoit le développement des individus comme une adaptation à leur environnement, Vygotsky (1978) soutient plutôt qu'ils le transforment et simultanément se transforment eux-mêmes. Il différencie le développement d'une simple adaptation, position qu'il qualifie de conservatrice et de soumission à l'ordre établi. Pour lui, ce qui est fondamental, ce sont les pratiques qui sont à la fois collectives et transformatrices.

Pour cela, il définit l'action individuelle avec une unité organisée en trois éléments : un sujet, un objet et un artefact médiateur. Pour intégrer la dimension collective, Engeström (1987) met en évidence trois principes supplémentaires (Figure n°1) : une activité collective, orientée vers un objet et mobilisant des instruments, une communauté intégrant nécessairement des règles collectives implicites ou explicites, une orientation vers l'objet de l'activité soutenue par une répartition des rôles.

La différence entre l'activité et l'action ne situe pas seulement

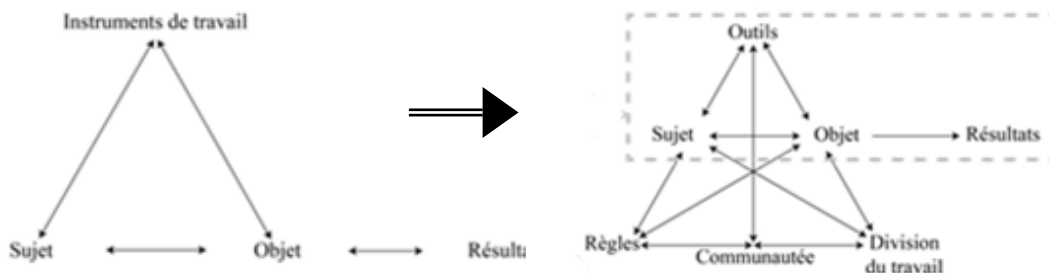


Figure n°1 : Théorie de l'activité d'après Engeström (1987)



dans leur nature collective, mais aussi dans leurs temporalité et spatialité. Les actions, situées et observables, se réalisent plutôt sur le court terme, tandis que l'activité, distribuée, se situe sur un temps long (Lémonie et Grosstephan, sous presse).

Les individus rencontrent des contradictions de manière régulière au sein ou entre les systèmes d'activités. On peut définir celles-ci comme « une tension systémique historiquement accumulée à l'intérieur d'un élément, entre éléments d'un système d'activité ou entre systèmes d'activité » (Lémonie et Grosstephan, sous presse).

Ces contradictions sont à la fois la cause des difficultés du fonctionnement du système mais aussi un outil de potentielle reconfiguration (Sannino et Engeström, 2017). Elles sont historiquement situées, peuvent être mises en évidence par l'examen du développement historique de l'activité et ne peuvent être résolues qu'en les surmontant ou en innovant. C'est ainsi qu'elles produisent de l'apprentissage expansif.

La crise sanitaire a eu un impact sur les objets d'activité du CE, et donc sur les motifs mêmes de l'activité existants avant la crise. En introduisant de nouveaux objets d'activité ou en les transformant, la situation de crise provoque des contradictions au sein ou entre les éléments du système. Pour le reconfigurer, le CE va produire de nouveaux éléments (nouvelles règles, nouveaux outils/instruments, nouveaux individus au sein de la communauté, nouvelle division du travail).

Néanmoins, la question de la transformation qualitative du système d'activité ne peut être abordée sans évoquer la question du pouvoir et de l'autorité dans ce même système. Dans ce cadre, les contradictions impliquent l'existence de multiples points de vue et de stratégies d'actions qui provoque des dysfonctionnements au sein du système d'activité. Ces multiples voix et acteurs doivent donc être mobilisés en utilisant les différents visages du pouvoir.

Le pouvoir est défini par Pettigrew et McNulty (1995) comme la capacité d'un acteur à agir afin de produire les effets prévus, même contre la volonté des autres acteurs. Les individus ne partagent pas les mêmes buts ni les mêmes intérêts. Le pouvoir peut également empêcher l'apprentissage, pour protéger des intérêts, fonctions et positions au sein de l'organisation.

Pour le dirigeant pilote, qui s'appuie sur une activité

principalement relationnelle et langagière, les questions de l'échange et de la distribution au sein du système seront fondamentales. Les différentes dimensions du pouvoir interviennent sur l'inclusion/exclusion dans la communauté mais aussi sur la production de sens pour les membres de cette même communauté, permettant de faire émerger la réalité d'un apprentissage expansif. Celui-ci est à la fois un processus individuel et collectif.

Cette perspective est d'une part dialectique, car elle permet d'associer le point de vue du sujet, le CE et son système d'activité à visée collective, et, d'autre part diachronique, en déterminant l'évolution de ce même système pendant l'évolution de la crise.

La modélisation de Schirmer et Geithner (2018) prend en compte à la fois le pouvoir « épisodique » des acteurs, politique et relationnel qui dépend des actions entre les sujets, et le pouvoir « systémique » des organisations, processus de domination structurelle.

Dans la théorie de l'activité, les formes systémiques du pouvoir (domination, subjectivation) peuvent correspondre aux outils, règles, institutions (communauté) et division du travail. Elles sont peu visibles et doivent être analysées par une étude précise des interactions quotidiennes. Les formes épisodiques du pouvoir (coercition, manipulation), présentes dans le travail quotidien, manifestent les contradictions sous-jacentes mais aussi les potentialités de transformation qualitative. Cette forme de pouvoir est plutôt liée à des aptitudes rhétoriques et de persuasion.

Ces relations de pouvoirs peuvent être également la source des contradictions au sein du système et donc l'objet de l'expansion, qui va se réaliser à la fois par l'émergence d'interprétations divergentes et par l'inclusion sociale des acteurs dont elles émanent.

Blacker et McDonald (2000) ont construit un modèle d'apprentissage organisationnel (Figure n°2) qui permet de déterminer des mouvements au sein d'un quadrant avec deux axes, les relations établies/émergentes et les activités établies/émergentes. Le quadrant permet de considérer le pouvoir épisodique des acteurs, qui dépend des actions entre sujets, et le pouvoir systémique des organisations, qui est un phénomène plus général.

Mais cet apprentissage expansif n'est pas linéaire. Le retour

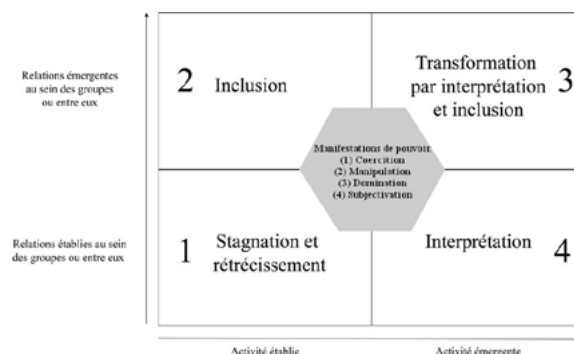


Figure n°2 : Quadrant d'analyse de l'apprentissage expansif à partir des manifestations de pouvoir (Lémonie et Grosstephan, sous presse)

à la stagnation et au rétrécissement n'est pas exclu. C'est notamment le cas lorsque les potentialités de développement qui émergent des contradictions sont empêchées par l'usage du pouvoir épisodique ou les effets du pouvoir systémique sur la prise en compte de la multiplicité des points de vue. L'approche collective proposée par la théorie historico-culturelle de l'activité et la modélisation de Schirmer et Geithner sur les dimensions du pouvoir nous semblent pertinentes pour considérer la manière dont le CE réussit (ou pas) à transformer qualitativement son organisation du travail sous les contraintes d'une crise majeure de longue durée. Pour cela, nous avons réalisé une analyse comparative et qualitative de l'activité de quatre CE.

## MÉTHODOLOGIE

La nature de l'activité du CE, constituée de multiples « micro-activités » dont la continuité est faiblement perceptible, ne facilite pas l'observation de son système d'activité.

La démarche que nous avons adoptée est dans un premier temps de demander au CE de collecter des traces matérielles de sa gestion de crise entre février-mars 2020 et mai 2021, d'effectuer une journée d'observation sur ses activités et enfin de réaliser un entretien de remise en situation.

La dimension collective et systémique de notre approche de l'activité du CE nous a conduit à choisir des variables liées à la situation géographique (rural, urbain, département) et à la typologie des établissements (lycée, lycée professionnel, collège). Nous avons donc collecté des données sur quatre professionnels qui exercent dans la même académie.

Pour définir les thèmes a priori, nous nous sommes appuyés sur le modèle réalisé sur le processus de pilotage de l'entreprise BioDiagnostics Company, élaboré par Schirmer et Geithner (2018), ainsi que sur les interventions de Yannick Lémonie et de Vincent Grosstéphan (sous presse) pour

développer l'activité de pilotage en Éducation Prioritaire des académies de Reims et de Créteil.

Quatre thématiques constituent la grille d'analyse des données collectées : l'expansion du système d'activité, l'extension des relations sociales, les contradictions comme levier du changement et les quatre visages du pouvoir qui influencent le processus d'apprentissage expansif du groupe.

## RÉSULTATS

### Définition et temporalité de la crise

La crise du coronavirus débute comme un événement inattendu qui déstabilise l'organisation de l'établissement scolaire avec des risques importants. Il s'accompagne du dépassement des ressources disponibles, instrumentales ou humaines, pour répondre à la situation.

Mais, comme le souligne Rogalski (2004) chez les sapeurs-pompiers, c'est principalement le basculement de la routine vers la non-routine qui définit la crise chez les CE. Les expériences précédentes des personnels interrogés concernent surtout des crises de courte durée (crises sanitaires, Gilets Jaunes). Lorsque l'environnement est modifié, le sujet, devant une situation de non-routine, réorganise son activité pour retrouver une régularité des caractéristiques de son environnement. La notion de « réinvention » du système d'activité émerge lors des entretiens.

Si nous reprenons la typologie des crises de Gundel (2005) (tableau n°1), la situation a évolué de mars à septembre-octobre 2020 d'une crise-événement à une crise-processus. Face à un événement soudain, la première réaction des CE est de réagir aux conséquences de la crise avec un certain fatalisme. Progressivement, ils se dirigent vers des mesures pro-actives et une approche systémique.

Tableau n°1 : Typologie des crises (Gundel, 2005)

	Facilement	INFLUENCABLES	Difficilement
PREVISIBLES	difficilement	<p><b>Crises inattendues</b></p> <p>On ne dispose pas de moyens de prévention.</p> <p>Les équipes d'urgence doivent se préparer à faire face à ce genre d'événements.</p>	<p><b>Crises fondamentales (ex: le 11 septembre)</b></p> <p>L'événement est inconnu et il est impossible de le prévoir.</p> <p>Elles ont un potentiel de destruction considérable.</p> <p>Elles se déroulent sur une longue période et ont une grande étendue.</p>
		<p><b>Crises conventionnelles (ex: Estonia)</b></p> <p>Les phénomènes sont connus (de même que leur probabilité d'occurrence, les pertes possibles et le coût de la prévention). Ils sont isolés.</p> <p>Des contre-mesures ont été testées. Elles peuvent être prises en compte dans un système de management et dans la réglementation.</p> <p>L'intervention peut être rapide.</p>	<p><b>Crises sans remèdes (Ex : Tchernobyl)</b></p> <p>Elles peuvent être anticipées.</p> <p>Mais il est difficile d'y répondre une fois que l'événement est arrivé.</p> <p>Il est difficile de mettre en place des mesures proactives.</p> <p>La prévention de ce type de crise passe par une meilleure connaissance des phénomènes en jeu et par la promotion de la culture de sécurité. Les solutions politiques ainsi que les lois ou règlements constituent également des mesures importantes.</p>
	facilement		

La crise, par l'intermédiaire des directives de l'institution, va fixer les règles que le CE doit respecter mais surtout redéfinir les objets de son activité (Figure n°3).

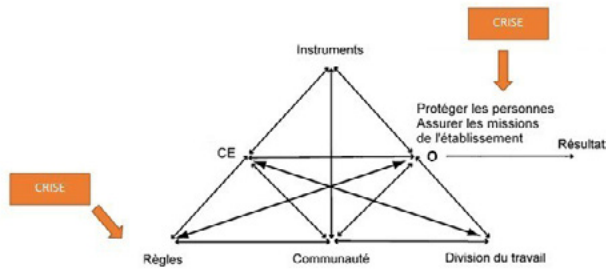


Figure n°3 : L'impact de la crise sur le système d'activité du chef d'établissement

L'État répond aux deux vagues de la pandémie par l'alternance entre un confinement de la population et une circulation plus ou moins limitée (Tableau n°2).

Tableau n°2 : Évolution chronologique des nouvelles règles et des nouveaux objets d'activité du chef d'établissement lors de la pandémie

Chronologie	Crise	Règles	Nouvel objet d'activité
Mars 2020	1 <sup>ère</sup> vague	Confinement	Continuité pédagogique.
Juin 2020		Protocole sanitaire	Hybridation des enseignements.
Septembre 2020		Protocole sanitaire	Enseignement présentiel sous contraintes sanitaires
Novembre 2020	2 <sup>ème</sup> vague	Protocole sanitaire	Hybridation des enseignements (lycées) sous contraintes sanitaires
Avril 2021		Confinement	Continuité pédagogique.
Mai 2021		Protocole sanitaire	Hybridation des enseignements sous contraintes sanitaires.

Dans ce cadre, le Ministère de l'Éducation nationale va exiger des établissements à la fois la mise en place d'une « continuité pédagogique » pour que l'école continue de

remplir son rôle à distance et la mise en place de protocoles successifs pour protéger les personnes lorsque les élèves reviendront en classe. L'exigence du confinement va donc être l'élément pivot.

### Nouveaux objets partagés, nouveaux objets spécifiques

Les contraintes de la crise définissent des objets d'activité partagés pour les quatre CE. En ce qui concerne la période de confinement, nous avons tout d'abord l'organisation de l'enseignement à distance à l'aide des outils numériques, « mode dégradé » qui prend en compte la nécessité de ne pas rompre le lien social avec les élèves. Ensuite, le CE construit un dispositif le plus efficace possible de communication à distance avec ses collaborateurs pour assurer le fonctionnement administratif de l'établissement.

Pour la période du retour des élèves et de l'application des protocoles sanitaires, la priorité est donnée à la protection des personnels et des usagers. Le CE doit s'occuper la gestion des cas contact et Covid dans l'établissement. Même si cette gestion est principalement administrative, elle représente une charge de travail importante. Il faut également mettre en place concrètement les protocoles avec la matérialisation des distanciations sociales, l'achat de gel, etc... Enfin, les CE réorganisent leurs espaces d'enseignements en gardant l'efficacité pédagogique la plus grande possible.

Les CE des établissements ruraux font face à une certaine résistance d'une partie des personnels, des parents et des élèves dans l'application des gestes barrières. Pour les lycées professionnels se pose également la question des stages en milieu professionnel, qui s'effectuent de manière très partielle et dégradée.

### Les nouveaux éléments du système d'activité qui émergent

Prenons l'exemple de l'usage des outils numériques pour assurer la continuité pédagogique.

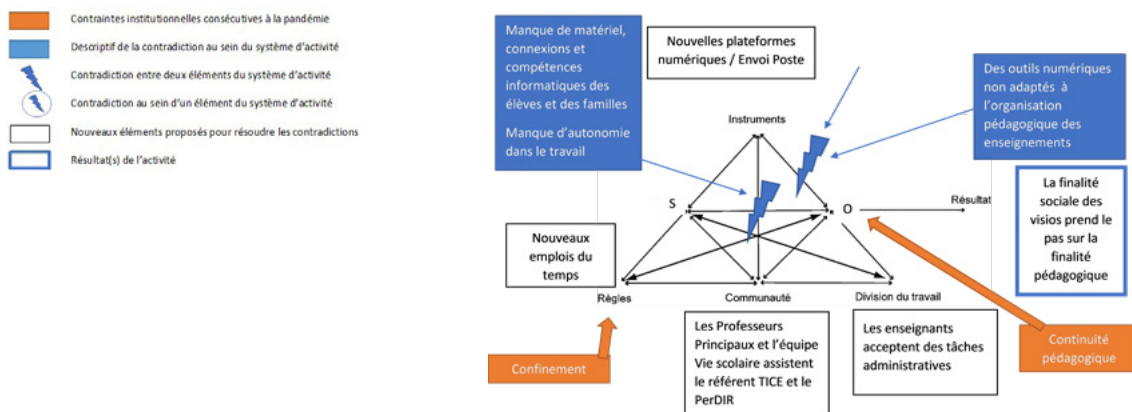


Figure n°4 : Les conséquences de l'usage des outils numériques sur le système d'activité du chef d'établissement

L'intégration de nouveaux instruments se fait principalement par les CE pendant la période de confinement. Elle s'appuie en grande majorité sur le détournement d'artéfacts numériques utilisés dans des pratiques sociales courantes pour un usage correspondant à un objet d'activité professionnel pour contourner les carences des outils institutionnels : serveurs numériques, téléphones portables personnels (Figure n°4).

Les CE utilisent leur liberté d'action pour simplifier les procédures et les rendre compatibles avec les objets d'activité : procédure cas Covid allégée, emploi du temps réduit pour les élèves, fractionnement des réunions en présentiel-distanciel.

Si nous considérons l'émergence des nouveaux éléments du système d'activité des CE (Figure n°5), nous constatons tout d'abord le rôle central des nouveaux instruments utilisés pendant le confinement, particulièrement les outils numériques, qui va induire le développement de nouvelles règles, l'intégration de nouveaux individus dans l'équipe de pilotage ainsi qu'une nouvelle division du travail. Mais dans la durée cet usage montre ses limites et questionne le collectif de travail dans l'établissement.

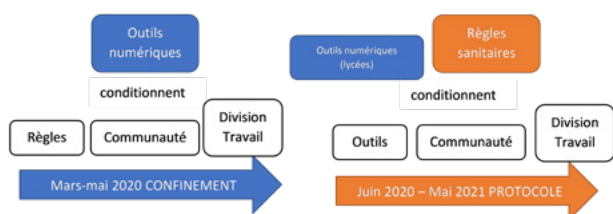


Figure n°5 : Évolution diachronique des éléments du système d'activité du chef d'établissement pendant la crise

Lors de la période de la rentrée des élèves en présentiel et de l'application du protocole sanitaire, le CE assure les missions qui lui sont confiées dans un cadre extrêmement contraignant. Ce sont les règles sanitaires qui constituent sa principale préoccupation. En revanche, une répartition différente du travail se dessine notamment pour compenser le manque de ressources humaines consécutives aux aléas de la pandémie (maladies, quarantaines) et un resserrement des relations au sein du collectif après un an de crise.

### Manifestations du pouvoir et développement de l'activité

Le CE s'appuie généralement sur une équipe de direction pour piloter ses personnels, ceux qu'il considère comme ses collaborateurs proches : le principal/proviseur adjoint, l'adjoint gestionnaire, le Conseiller Principal d'Éducation. Lors de cette période de crise, il peut être intéressant d'observer comment cette équipe fonctionne, se transforme en une « cellule de crise » même si elle n'en porte pas le nom.

Même si elle s'élargit, cela ne conduit pas forcément à une implication supplémentaire de ses membres. Nous pouvons aussi faire émerger les formes de pouvoir, (a) coercition, (b) manipulation, (c) domination, (d) subjectivation, exercées par les quatre CE rencontrés pour développer l'activité collective en temps de crise.

### Principal Collège Rural

La forme de pouvoir privilégiée pendant la crise par le CE est la manipulation. Son objectif de faire prévaloir ses vues ou les vues que l'institution lui impose par une stratégie indirecte : documents préparatoires fournis à ses collaborateurs, inclusion et exclusion de personnes lors des réunions.

Pour reprendre l'exemple de l'enseignement à distance, cette stratégie s'appuie sur ses capacités à convaincre et à expliquer. Néanmoins, la nécessité de prendre à certains moments des mesures conduit le CE à être plus coercitif, ce qui ne favorise pas une expansion de l'activité.

Ce pilotage indirect est le reflet de la subjectivation par les personnels des relations cordiales établies dans l'établissement depuis plusieurs années (Figure n°6). Cela permet à ses collaborateurs d'être décisionnaires et de s'impliquer.

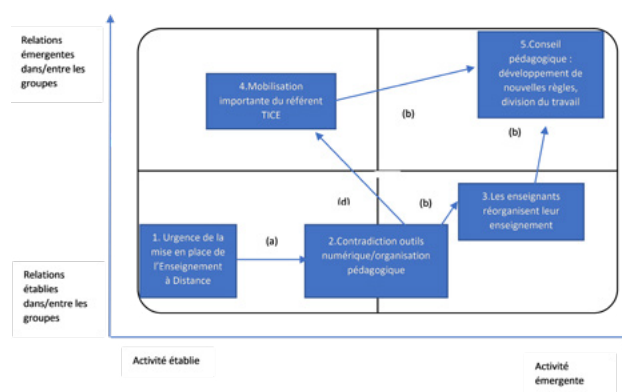


Figure n°6 : Apprentissage expansif sur l'objet enseignement à distance

### Proviseur Lycée Professionnel Rural

Pendant la crise, le CE module son influence autour du diptyque coercition-manipulation (Figure n°7). Dans un premier temps, il faut répondre en urgence aux injonctions hiérarchiques. Nous sommes dans un temps où la réalisation de la tâche est prioritaire. Le type d'influence exercé appartient au domaine de la coercition. Dans un second temps, il faut expliquer les mesures pour conserver la cohésion de la communauté éducative tout en cadrant l'expression pour éviter les conflits contreproductifs.

Nous sommes ici dans le registre de la manipulation. Les pouvoirs épisodiques sont étroitement adossés à la domination, où les rôles sont bien établis et les interactions « naturelles ». Le binôme proviseur/adjoint est ici central. La Figure n°7 en donne une illustration à propos du respect du protocole sanitaire par les personnels.

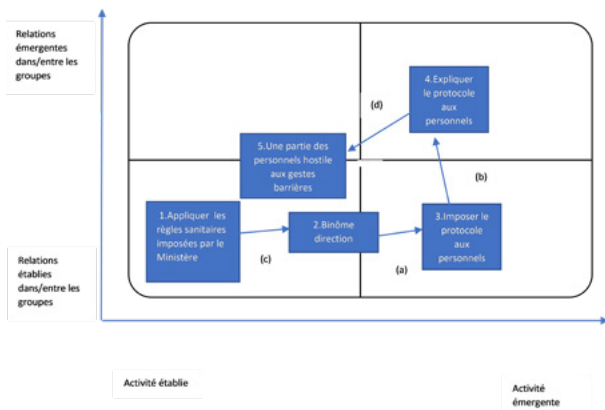


Figure n°7 : Apprentissage expansif sur l'objet application des protocoles sanitaires

Proviseur Lycée Professionnel Urbain

A son arrivée dans l'établissement, avant la crise, la CE avait déjà amorcé une démarche de leadership distribué. La crise renforce cette évolution de la CE. Une cellule de crise est organisée par pôles où l'autonomie des personnels est favorisée, même s'il faut les accompagner en cas de difficultés. L'équipe de pilotage s'élargit pour atteindre une plus grande efficacité (Figure n°8). Pour la CE, le dialogue permet également de faire baisser l'intensité des conflits malgré la charge de travail supplémentaire que cela représente.

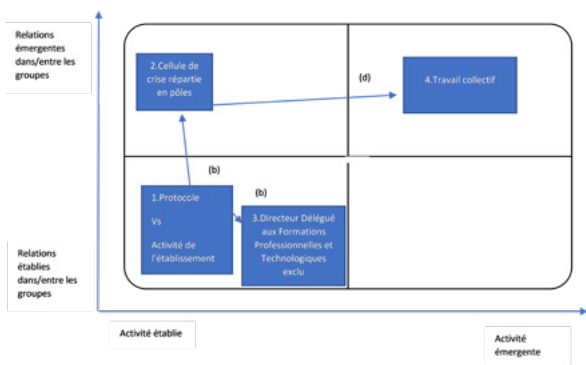


Figure n°8 : Apprentissage expansif sur l'objet application des protocoles sanitaires

Proviseur Lycée Urbain

Le fonctionnement habituel d'un pilotage à double volet avec une équipe restreinte et élargie est abandonné à l'occasion de la crise pour un recentrage sur l'équipe restreinte. La délégation et la responsabilisation des proches collaborateurs du CE est forte, ce qui est probablement la conséquence de la taille de l'établissement. Le CE cherche ainsi à réduire sa charge de travail et à se positionner plutôt comme coordinateur du groupe (Figure n°9). Nous sommes dans le respect des rôles institutionnels. Pour le CE, ce recentrage est essentiel pour bien gérer la crise, mais il s'accompagne d'une grande autonomie qui est laissée aux enseignants. Une cohésion plus forte s'est même dégagée de cette période.

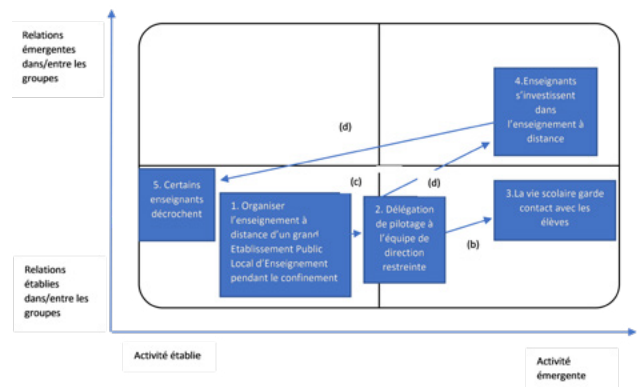


Figure n°9 : Apprentissage expansif sur l'objet enseignement à distance

CONCLUSION

Caractérisée par une forte contrainte institutionnelle, souvent mal ressentie par les CE, la périodisation adoptée (période de confinement – période du protocole sanitaire) marque le passage d'une crise fondamentale à une crise conventionnelle mais aussi le basculement d'un système d'activité basé sur les outils à un système d'activité centré sur les règles. Le renforcement des contraintes va de pair avec l'émergence d'une approche systémique de la crise. Pendant un confinement axé sur l'outil numérique, les difficultés de fonctionnement des plateformes institutionnelles, l'inadaptation aux besoins et exigences de l'enseignement à distance nécessite l'adoption de nouveaux outils ou matériels (ainsi que leur détournement), l'intégration de nouveaux personnels dans leur gestion mais surtout une nouvelle répartition du travail entre les membres de la communauté éducative.



Les questions des modes du pilotage et des manifestations de pouvoir au sein des relations dans l'équipe deviennent cruciales. Dans tous les établissements étudiés, la « sidération » de début de crise resserre l'équipe de direction autour de son noyau traditionnel qui varie en fonction de la taille de l'établissement et qui peut évoluer au fil du temps vers une équipe de crise élargie et une délégation plus conséquente.

La coercition apparaît souvent au début de la crise car éviter les conflits par la manipulation est plus chronophage et semble moins efficace. Pourtant, associer les personnes dans des structures devient rapidement une nécessité pour développer l'activité. Cette approche a globalement la préférence des CE en ce qui concerne par exemple les enseignants, d'autant plus qu'elle correspond à une relation traditionnelle de pouvoir systémique entre professeurs qui revendiquent une autonomie de fonctionnement et personnels de direction qui ménagent cette relation. C'est le cas également des agents, qui sont gérés par la collectivité territoriale de rattachement.

Nous avons donc a priori deux approches qui peuvent se succéder :

- une pratique directive et restreinte autour de l'équipe de direction et administrative où les facteurs de domination hiérarchique sont prégnants
- une pratique élargie à la communauté pédagogique où il faut convaincre et associer. L'apprentissage expansif pour le CE dans une perspective relationnelle se situe au point d'équilibre entre ces deux pratiques.

Il serait particulièrement fructueux d'étudier un établissement scolaire dans son ensemble sans se limiter à l'étude du seul CE pour saisir l'intégralité des dynamiques d'activité et de pouvoir. Cette démarche permettrait de mieux saisir les contradictions entre les systèmes d'activité des acteurs et la polyphonie de leurs expressions.

Une autre approche constructive pourrait consister en l'étude de plusieurs systèmes d'activité hiérarchiques possédant le même objet. Nous avons vu que le poids de l'institution était fondamental dans la gestion de la pandémie par les CE. Mettre en évidence l'activité conjointe sur l'objet des CE des corps d'inspection et des autorités académiques ferait certainement apparaître d'autres dynamiques de pouvoir.

## BIBLIOGRAPHIE

- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. PUF.
- Bergeron, H. ; Boraz, O. ; Castel, P. & Dedieu, F. (2020). *Covid-19 : une crise organisationnelle*. SciencesPo Les Presses.
- Blacker, F. & McDonald, S. (2000). Power, Mastery And Organizational Learning. *Journal of Management Studies*, 37(6), 833-852.
- Borraz, O. (2008). *Les politiques du risque*. Presses de Sciences Po.
- Buisson-Fenet, H. & Dutercq, Y. (2015). Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question. *Recherche et formation*, 78, 9-18.
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M. & Pelletier, G. (2015). *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction*. De Boeck Supérieur.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsultit.
- Gundel, S. (2005). Towards a New Typology of Crises. *Journal of contingencies and crisis management*, 13 (3), 106-115.
- Jouanne, E. (2016). *Gestion de crise chez les Sapeurs-Pompiers : déterminants socio-cognitifs de l'efficacité des équipes*. Thèse de doctorat en psychologie. Université Bretagne Loire.
- Lémonie, Y. & Grosstephan, V. (sous presse). Une mise en chantier conceptuelle, épistémologique et méthodologique pour instrumenter une ergonomie développementale. In Arnoud, J. , Barcellini, F. ; Cerf, M. & Perez Toralla, M.S. (Dir.), *Interventions et Développements*. Octarès, Collection Travail et Activité Humaine.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- Pettigrew, A. & McNulty, T. (1995). Power and influence in and around the boardroom. *Human relations*, 48(8), 845-873.
- Progin, L. (2014). *Devenir chef d'établissement : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Enquête sur l'entrée dans un métier émergent*. Thèse de doctorat en sociologie de l'Éducation. Université de Genève.
- Rogalski, J. (2004). La gestion des crises. In Falzon, P. (Dir.), *Ergonomie* (p. 531-544). PUF.
- Roux-Dufort, C. (2000). Why organizations don't learn from crises: The perverse power of normalization. *Review of Business*, 21(3), 25-30.
- Sannino, A. & Engestrom, Y. (2017). Co-generation of societally impactful knowledge in Change Laboratories. *Management Learning*, 48(1), 80-96.
- Schirmer, F. & Geithner, S. (2018). Activities, activity systems and power relations in organizational change: a multi-level perspective based on activity theory. *Journal of Accounting & Organizational Change*, 2, 11-36
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

# LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANT.E.S FACE À L'UTILISATION GENRÉE DE LA COUR DE L'ÉCOLE AU MOMENT DE LA RÉCRÉATION

## RÉSUMÉ

---

L'égalité entre les filles et les garçons à l'école est un thème largement repris dans les directives réglementaires, ainsi l'article 1er de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, les conventions interministérielles, les programmes applicables à l'école définissent ce qui est attendu des professeurs afin de porter l'égalité entre tous les élèves. Pourtant de nombreuses recherches montrent la pérennité des inégalités scolaires de genre. Cette recherche interroge cet écart entre le prescrit et le réel à travers la perception qu'ont les enseignant.e.s des usages genrés de la cour de l'école au moment de la récréation. Des élèves de cycle 3 ont été filmés au moment de la récréation, la captation vidéo a été visionnée par des enseignant.e.s volontaires qui se sont exprimé.e.s sur ce qu'ils voyaient dans le cadre d'un entretien semi-directif. Le partage des résultats a permis aux enseignant.e.s partenaires d'interroger, voire de modifier leurs pratiques.

## MOTS CLÉS

---

Cour de récréation, genre, représentations professionnelles

## AUTEUR

---

Céline ALEXANDRE, **Master MEEF 1<sup>er</sup> degré**

## INTRODUCTION

Le 22 février 2017, Danielle Bousquet, Présidente du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes a demandé à l'école de « s'investir davantage dans la lutte pour l'égalité entre les filles et les garçons, les garçons apprennent à l'école à défier l'autorité et à s'affirmer. Les filles à se soumettre. Les enseignant.e.s doivent prendre conscience des stéréotypes à l'œuvre » (le café pédagogique, 23 février 2017).

Cette citation reflète le questionnement accompagnant l'application de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école primaire. Il semble en effet difficile, dans le monde de l'école, d'allier le prescrit et le réel. Les professeurs des écoles affirment qu'ils et elles ne font aucune différence entre les élèves, l'égalité est le maître mot dans leurs classes. Toutefois, de réelles différences entre le travail prescrit par les programmes, les enseignements mis en place (ou non) et leurs gestes et paroles envers les élèves des deux sexes sont constatées par la recherche. Les élèves filles sont fortement sollicitées en lecture, les garçons bénéficient davantage de moments individuels avec leur enseignant.e. pendant que les élèves filles sont appelées « *les filles* » et, par cette dénomination, considérées comme une seule entité destinée à seconder l'enseignant.e (Duru-Bellat, 1995, p. 76). Ce travail de recherche porte donc sur ce point. En effet, travailler le programme tout en envoyant le message contraire à travers sa posture semble contre-productif, conduisant une nouvelle génération de futurs adultes à reproduire les mêmes inégalités alors que les demandes réglementaires font expressément la demande opposée.

Nous avons commencé notre réflexion en nous demandant comment faisait l'enseignant.e pour répondre aux prescriptions d'égalité entre les sexes dans sa classe. Notre travail de recherche a débuté dans cette optique mais, au fil de nos lectures, nous nous sommes davantage intéressée à la cour de récréation en resserrant notre focale. Nous nous sommes questionnée sur l'utilisation de l'espace de la cour par les élèves au moment de la récréation. Certains chercheurs ont étudié l'utilisation genrée de cet espace du point de vue des élèves (Delalande, 2001). Nous nous sommes demandée si les enseignant.e.s voyaient ce que les élèves vivent, s'ils en avaient une représentation rationnelle, « scientifique », stéréotypée, commune ou encore individuelle. Cette interrogation a permis d'orienter notre travail dans cette direction pour y répondre. Après avoir précisé le cadre réglementaire en faveur de l'égalité des sexes, a été mobilisée une approche sociologique qui montre que les inégalités filles-garçons à l'école résultent d'une construction sociale, liée, en partie, aux pratiques enseignantes et ceci de manière très visible dans les cours de récréation. Nos observations de type ethnographique relevées dans une école confirment cette construction sociale des rôles sociaux de sexe.

## UN ÉCART ENTRE LA PRESCRIPTION ET LA RÉALITÉ DES INÉGALITÉS SCOLAIRES GENRÉES

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 précise, dans son article 1<sup>er</sup>, que le service public de l'éducation contribue à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes. Plusieurs articles de loi et de règlement ont, par la suite, approfondi le sujet. La quatrième Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2006-2011) invite les acteurs et actrices du système éducatif « à écarter tout stéréotype lié au sexe, à faire évoluer les représentations, à diversifier l'orientation des filles et des garçons, à valoriser la place et le rôle des femmes, à diffuser les études sur le genre » (Gauthiez-Rieucan, 2010, p. 23). Pourtant, aujourd'hui encore, les différences de comportement entre les filles et les garçons peuvent être perçues comme naturelles. Selon Acherar (2003, p. 10) « la production différentielle et inégalitaire des identités sexuelles n'est pas une donnée naturelle mais une construction sociale et culturelle ». Les inégalités selon le sexe restent méconnues et tolérées car considérées comme naturelles, biologiques. « Aux yeux du sociologue, tout groupe social se fabrique des différences, des hiérarchies, des critères de distinction, souvent ancrés sur des particularités biologiques, auxquelles toute une construction idéologique, que la socialisation a pour mission de transmettre, vise à donner une légitimité. C'est ainsi que toute société va chercher à faire percevoir comme allant de soi une division du travail entre les sexes, notamment en invoquant des différences de compétences, dont l'ethnologie montre bien qu'elles sont en fait variables d'une société à l'autre » (Duru-Bellat, 2004, p. 13). La loi du 8 juillet 2013 rappelle que la transmission des valeurs d'égalité entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes se fait dès l'école primaire. Cette volonté a été réaffirmée par la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif le 28 novembre 2019.

Pour comprendre l'écart entre ce prescrit et la réalité observée par les chercheurs (et les professionnels attentifs), nous avons mobilisé la sociologie de la socialisation genrée qui permet de comprendre ces inégalités comme une construction sociale. Dans le contexte de la classe, garçons et filles sont des « élèves », terme faussement neutre qui, dans l'École de la République, ignore les caractéristiques individuelles telles que le sexe en référence au modèle du « masculin neutre » décrit par de Singly (2013). Pourtant, filles et garçons ne reçoivent pas les mêmes messages éducatifs de la part des enseignant.e.s. Ces derniers recourent fréquemment aux oppositions entre garçons et filles dans la gestion de leur classe (Duru-Bellat, 2010, p. 199) ce qui peut renforcer les stéréotypes de genre. Par exemple, les enseignant.e.s s'attendent à ce que les filles se placent au premier rang. Elles sont perçues comme ayant

une action « civilisatrice » (Zaidman, 1996, p. 78). D'après Duru-Bellat (1995), quel que soit le sexe de l'enseignant.e et inconsciemment, moins de temps est accordé aux filles (44% contre 56% aux garçons). Les enseignant.e.s interrogent davantage les garçons, passent plus de temps à réagir à leurs interventions et à attendre leurs réponses. D'après une étude effectuée par Mosconi (2001), sur un cours de 60 minutes en CM1, les chercheurs ont relevé 205 interactions avec des garçons et 104 avec des filles, soit 59% et 41%. Duru-Bellat (1995) confirme ces résultats qui précisent que les filles sont moins encouragées en mathématiques et qu'elles ont moins l'occasion de s'exprimer que les garçons. Baudelot et Establet (1992), dans la continuité des travaux de Belotti (1973), développent l'idée qu'à l'inverse, les enseignant.e.s passent davantage de temps avec les filles en lecture. Par ailleurs les difficultés des filles en EPS sont considérées comme naturelles. L'instruction que reçoivent les filles et les garçons à l'école est donc inégale : « à travers ces contacts, les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé, alors que les filles sont davantage traitées et perçues comme un groupe » (Duru-Bellat, 2010, p. 200).

### LA COUR DE RÉCRÉATION, UN ESPACE À PART ?

La recherche a donc établi que l'inégalité entre les filles et les garçons dans le milieu scolaire relève, aussi, des pratiques enseignant.es. C'est une construction sociale, voilà pourquoi on peut parler d'inégalités de genre. Pourtant, les programmes officiels demandent aux enseignant.e.s de travailler sur l'égalité entre les filles et les garçons et de transmettre cette égalité en droit dans les apprentissages. Il y a visiblement conflit entre les programmes qui demandent d'enseigner l'égalité aux élèves et les gestes quotidiens des enseignant.e.s. La cour de l'école au moment de la récréation voit se développer le même écart entre les prescriptions et la réalité. La circulaire n° 2014-088 du 10 juillet 2014 spécifie que « le service public de l'éducation repose sur des valeurs et des principes dont le respect s'impose à tous dans l'école : principes de gratuité de l'enseignement, de neutralité et de laïcité. Chacun est également tenu au devoir d'assiduité et de ponctualité, de tolérance et de respect d'autrui dans sa personne et sa sensibilité, au respect de l'égalité des droits entre filles et garçons, à la protection contre toute forme de violence psychologique, physique ou morale » (circulaire 2014). La cour de récréation, définie par les enseignant.e.s dans les articles de recherche (Pasquier, 2015) comme un espace public dans lequel chaque élève peut s'exprimer librement, fait partie de l'école et répond aux mêmes exigences institutionnelles. L'égalité entre les filles et les garçons est un sujet qui doit être travaillé dans la cour de récréation comme dans la salle de classe. La cour de récréation n'est pas un espace à part.

À la suite de la lecture d'articles scientifiques et de différents ouvrages, nous avons pu approfondir la question de la représentation des enseignant.e.s à l'égard de l'usage genré de la cour de récréation. Tout au long de ces lectures sont apparus plusieurs questionnements. La formation à l'égalité pour les néo-enseignant.e.s semble dépendre de l'académie dans laquelle évoluent les stagiaires (Salle, 2014). Une fois en poste, ils peuvent se sentir en difficulté et partagés entre leurs propres valeurs et des programmes pas assez explicites, une pression sociétale forte et des parents parfois en désaccord avec ce qui est enseigné (Pasquier et al., 2016). L'institution scolaire est soumise à des mécanismes de distorsion entre les déclarations et ce qui se passe réellement. Tout au long de ces lectures, un point apparaît et n'est étudié que sous l'angle des enseignant.e.s impliqués dans l'égalité : la cour de récréation. Pasquier (2015) fait apparaître un dysfonctionnement important dans la mise en place de l'égalité entre les filles et les garçons dans un endroit de l'école où les élèves passent beaucoup de temps. Laissés en quasi-totale autonomie plusieurs fois par jour, les élèves reproduisent une petite société involontairement et avec l'accord implicite des enseignant.e.s, marquée par une domination masculine. Maruéjols-Benoit (2014), géographe du genre, montre que le partage de cet espace est inégalitaire et validé par la totalité des adultes : la municipalité trace au sol un espace « terrain de foot » qui prend une énorme partie de la cour, légitimant ainsi l'espace occupé par les garçons. Les enseignant.e.s sont vigilants à la sécurité mais laissent les garçons se placer au centre de la cour, courir, prendre les ballons, tout en voyant les filles être refusées dans les équipes et être reléguées sur les bords de la cour. Elles sont appelées à être calmes. C'est pourquoi nous avons souhaité étudier les représentations des enseignant.e.s sur l'utilisation genrée de l'espace de la cour d'école au moment de la récréation. Les thématiques traitées au cours de cette recherche ont été les suivantes :

- les représentations des enseignant.e.s sur la mixité ;
- l'existence ou l'absence de stéréotypes de genre chez les enseignant.e.s ;
- les représentations des enseignant.e.s concernant la cour de récréation ;
- les pratiques déclarées des enseignant.e.s.



## OBSERVER UNE COURS DE RÉCRÉATION, AVEC LES ENSEIGNANT.E.S

Afin d'effectuer au mieux cette étude, il nous a semblé pertinent de travailler dans le cadre théorique défini notamment par Pasquier (2015), Mosconi (2001), Piot (2009) et Delalande (2001). Dans la lignée de Brunel et Cromer (2018), nous avons souhaité nous intéresser aux enseignant.e.s qui n'ont pas conscience d'effectuer cette différenciation entre filles et garçons. Dans une approche compréhensive, notre questionnement a évolué vers la prise de conscience par les enseignant.e.s de l'inégalité genrée de partage de la cour de récréation.

Les stéréotypes ciblés concernaient la vision ou non du partage d'un endroit précis de la cour d'école par les filles et les garçons. Les enseignant.e.s voient-ils cette différence de partage ? Si oui, est-elle considérée comme normale ou comme un point à travailler ? Nos critères d'analyse visaient le placement des élèves dans la cour de récréation, les jeux utilisés spontanément et leurs emplacements spatiaux. Ces critères ont permis d'observer si les stéréotypes étaient présents dans les représentations des enseignant.e.s, si les représentations des enseignant.e.s s'appuyaient sur la connaissance, la méconnaissance ou la non-connaissance des textes institutionnels sur lesquels s'appuie notre travail. Pour ce faire, un recueil de données par captation vidéo dans la cour de récréation a été proposé aux enseignant.e.s d'une école, suivi d'entretiens semi-directifs. Dans les entretiens, ont été relevés l'utilisation de lexique genré ou de lexique neutre (les filles, les garçons versus les enfants, les élèves), l'utilisation de lexique de normalisation ou de banalisation, la connaissance ou la méconnaissance des circulaires, l'utilisation de lexique, pédagogique ou non, sur l'usage de la cour de récréation. Le recueil de données a été mis en œuvre en deux étapes : quatre captations vidéo en filmant une cour de récréation à quatre moments différents, suivis de six entretiens semi-directifs à partir du visionnage de la vidéo. Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique. Cinq thèmes ont été identifiés : 1) une vision globale de la récréation, ce qu'on en attend, le rapport éventuel aux prescriptions réglementaires, 2) la présence ou l'absence du constat de l'existence des jeux genrés et des jeux mixtes et leur place dans la cour de récréation, 3) la présence ou l'absence du constat du partage effectif de l'espace, 4) la présence ou l'absence de vision de la domination masculine de l'espace, 5) l'intervention ou non des enseignant.e.s dans les conflits liés à l'égalité en droit entre les filles et les garçons dans la cour de récréation. Les entretiens ont également permis de discuter de leur connaissance ou méconnaissance des textes institutionnels.

## LES REPRÉSENTATIONS GENRÉES DES ENSEIGNANT.E.S ET APRÈS ...

Les entretiens ont été analysés à travers un codage ouvert puis un codage axial suivis d'une analyse thématique. Quatre enseignant.e.s sur six se sont aperçus spontanément de l'utilisation genrée de l'espace : les garçons prennent tout l'espace qui leur est nécessaire, les filles sont sur les côtés. Pour tous, la récréation est un moment de liberté au cours duquel les élèves peuvent se défouler. L'idée générale qui ressort des entretiens est qu'il n'y a aucune interdiction formelle. Les filles ont parfaitement le droit d'utiliser entièrement la cour de récréation. Chaque enseignant.e a des explications personnelles de la situation et aucune ne se rejoint. Les premières représentations concernent principalement le football, seuls les garçons y jouent et ils ont besoin d'espace. Deux enseignant.e.s disent que les filles et les garçons se séparent naturellement. Les filles sont décrites chez la totalité des enseignant.e.s comme des bavardes, des pipelettes. Cela se ressent sur les jeux menés en récréation puisqu'elles n'ont pas besoin de se dépenser. Les filles sont également, pour la plupart des enseignant.e.s, craintives : elles ont un besoin de sécurité et choisissent donc de rester près des enseignant.e.s de service. Il leur apparaît normal qu'elles aient peur des garçons qui ont besoin de se défouler.

Les enseignant.e.s font partie de la société dans laquelle ils évoluent et, bien qu'ils doivent se conforter aux directives institutionnelles, ils portent leurs propres valeurs, leurs croyances, leurs acquis. L'école, outre son rôle de transmission des connaissances, participe à l'apprentissage des rôles sociaux, des normes et des valeurs. Des inégalités apparaissent, notamment celles liées à l'individu selon que l'élève soit fille ou garçon et les rôles différents qui lui sont attribués. Qu'il en soit conscient ou non, les études scientifiques font apparaître la part de responsabilité de l'adulte, en l'occurrence ici de l'enseignant.e. Des écarts existent entre la transmission des connaissances exigées par les programmes officiels et les gestes des professeurs des écoles. Il est vrai que l'école seule ne peut pas former les générations futures à la notion d'égalité. Les publicitaires, les créateurs de jeux et de vêtements, les commerciaux, les parents, c'est l'ensemble d'une société qui participe à sa mise en œuvre.

Il est à noter qu'à la suite des entretiens menés dans le cadre de ce travail de recherche, certains enseignant.e.s ont demandé à visionner la totalité des autres vidéos enregistrées. Une session de groupe est envisagée afin d'en discuter ensemble et d'échanger de manière informelle. La plupart a demandé les textes institutionnels sur lesquels nous pouvions nous appuyer.

Des discussions en classe ont suivi ces échanges. Au cours d'une récréation, un groupe de filles de CM2 se trouvait sous le préau et quelques garçons leur ont demandé de partir car ils voulaient y jouer au football. Elles sont venues nous voir spécifiquement pour nous demander d'intervenir parce ce « *n'était pas juste* ». L'équipe s'est interrogée par la suite sur l'utilisation de la cour de récréation. A l'annonce d'un budget alloué par la mairie, les enseignant.e.s ont choisi de faire peindre au sol des jeux pour la cour du cycle 2 et de réaménager la cour du cycle 3 en changeant les buts de football d'endroit afin de prendre moins de place. Un espace sera alloué au basket-ball, un autre aux jeux collectifs et des espaces de jeux libres/discussions sont développés. Lors de la rentrée scolaire 2020, les élèves auront peut-être une utilisation différente et moins genrée de l'espace.

Quelques éléments saillants semblent intéressants à souligner. En effet, notre axe de travail portait sur les espaces utilisés, la place prise par chaque groupe. Il apparaît que le jeu est intrinsèquement lié à cet espace utilisé. L'activité (« *football* » ou « *discussions* ») apparaît spontanément chez tous les enseignant.e.s pour expliquer ou justifier l'espace utilisé selon le genre. Une analyse croisée entre jeu et espace utilisé serait intéressante à mener. L'âge des élèves a également été mis en avant à plusieurs reprises, les enseignant.e.s différenciant l'utilisation de l'espace pour la cour du cycle 2 et celle du cycle 3. Nous avons volontairement axé notre recherche sur le cycle 3 pour cette raison, sans avoir développé cet axe.

## **POUR NE PAS CONCLURE**

Les enseignant.e.s ont fait apparaître énormément de points communs dans leurs représentations mais également des différences. Il est possible que ce soit dû à leurs sensibilités respectives, ou encore à l'angle de la caméra, ou bien les deux. Un écart entre le prescrit et le réel a été constaté et analysé. Entre les prescriptions institutionnelles mettant en avant l'égalité entre les filles et les garçons et les usages de la cour de récréation, émergent les stéréotypes, les explications naturalisantes et subjectives. L'école est un lieu très important de socialisation qui parfois diffuse ces préjugés. Aujourd'hui, certaines municipalités prennent conscience de l'enjeu d'aller vers des pratiques plus égalitaires et décident de créer des cours de récréation non genrées. L'utilisation genrée de la cour de récréation est donc une réflexion à mener en partenariat entre l'Éducation nationale, la mairie, les associations de parents d'élèves, les animateurs pour une bonne continuité tout au long de la journée. En effet, l'utilisation non genrée de l'espace ne peut pas être uniquement une réflexion scolaire si l'objectif à long terme est la construction d'une société égalitaire et inclusive.

## BIBLIOGRAPHIE

Acherar, L. (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle. Rapport pour la Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité*. Académie de Montpellier.

Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Seuil.

Belotti, E. G. (1974). *Du côté des petites filles*. Editions des femmes.

Brunel, E. & Cromer, S. (2018). Égalité des sexes à l'école : du flou politique aux confusions pédagogiques. *Éducation & Formations*, 96, 135-151.

Delalande, J. (2001). *La cour de récréation : pour une anthropologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes.

Duru-Bellat, M. (1995). Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales]. *Revue française de pédagogie*, 110(1), 75-109.

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2010). La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts. *Revue française de pédagogie*, 171, 9-13.

Gauthiez-Rieucan, D. (2010). La formation à la mixité scolaire à la mesure du genre. *Tréma*, 32, 22-33.

Maruéjols-Benoit, E. (2014). *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*. Thèse de doctorat en Géographie. Université Bordeaux III.

Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignant.e.s fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes. *Les Dossier des Sciences de l'Éducation*, 5, 97-109.

Pasquier, G. (2015). La cour de récréation au prisme du genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant.e-es à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 91-114.

Pasquier, G., Marro, C. & Breton, L. (2016). Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire : autour de quelques gestes professionnels accompagnant une activité de lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 193, 97-110.

Piot, T. (2009). Interpréter les prescriptions : une dimension invisible du travail enseignant.e. *Spirale-revue de Recherches en Éducation*, 43, 215-226.

Salle, M. (2014). Formation des enseignant.e.s : les résistances au genre. *Travail, genre et sociétés*, 31, 69-84.

de Singly, F. (2013). Le masculin pluriel. *Travail, genre et sociétés*, 29, 161-168.

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. L'Harmattan.

# LA COLLABORATION À DISTANCE ET L'ÉVOLUTION DU COLLECTIF DE TRAVAIL :

## LE CAS DES PROFESSEURS D'ENSEIGNEMENTS INTERNATIONAUX DE LANGUES ÉTRANGÈRES

### RÉSUMÉ

---

Les enseignants des langues étrangères intervenant dans le cadre du dispositif enseignements internationaux de langues étrangères notamment ceux de la langue arabe, exercent leur activité professionnelle dans des conditions ne permettant pas de constituer ou d'intégrer une équipe pédagogique. Ce travail de recherche, à visée compréhensive et transformatrice, propose et analyse une solution possible à cet isolement professionnel. Il s'agit de la collaboration à distance dans le cadre d'une situation d'activité collective instrumentée. L'objectif est d'observer l'émergence d'une activité collective comme signe de genèse du travail collectif et de développement du collectif de travail. Les éléments de réponse obtenus plaident en faveur de l'évolution de cette collaboration à distance en activité collective. Cependant, des applications et des analyses plus élargies dans le temps et sur le terrain sont encore requises pour aboutir à des conclusions généralisables.

---

27

### MOTS CLÉS

---

Collectif de travail, travail collectif, situation d'activité collective instrumentée, pouvoir d'agir.

### AUTEUR

---

Mustapha EL MECHAT, **Master MEEF Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation, Parcours leFUN**

**INTRODUCTION**

Le dispositif « Enseignements Internationaux de Langues Etrangères » (EILE) est une évolution, à partir de la rentrée de 2016, du dispositif « Enseignements de Langue et de Culture d'Origine » instauré en 1975. Il s'agit de cours facultatifs et ouverts à tous les élèves volontaires à partir de la classe de CE1, à raison de 1 heure 30 par semaine, en plus des 24 heures hebdomadaires. Les langues concernées sont l'arabe, le croate, l'italien, le portugais, le serbe et le turc. Cet enseignement est assuré par des enseignants mis à disposition par les pays partenaires pour une mission de 4 ans reconductible. Ils sont, le plus souvent, enseignants dans leurs pays. Notre propre expérience comme enseignant d'EILE en langue arabe depuis 2016 ainsi qu'une étude précédente nous ont permis de constater que les conditions du travail de ces enseignants, notamment leur affectation dispersée et la programmation de leurs cours en dehors du temps scolaire, ne leur permettent pas de se rencontrer pour s'entraider ou travailler ensemble. Ceci n'est pas non plus possible avec les équipes pédagogiques existantes dans les écoles où ils interviennent. Nous étudierons dans cet article comment, ces enseignants pourraient faire face à cet isolement professionnel.

**CADRE CONCEPTUEL**

Le métier, pour l'approche clinique de l'activité en psychologie de travail, est conceptualisé comme « une discordance entre quatre instances en conflit » (Clot, 2007, p. 86). Il est, pour Clot, à la fois irréductiblement personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel. La dimension personnelle du métier est l'activité réelle de chaque professionnel et son interprétation personnelle des prescriptions. Le destinataire de cette activité est l'instance interpersonnelle du métier. L'instance transpersonnelle est l'histoire collective du métier construite par chaque sujet d'une époque à l'autre. Enfin, la composante impersonnelle du métier est la prescription qui définit la tâche ou la fonction à accomplir. La figure n°1 illustre les liaisons et transferts possibles entre l'activité et chacune des instances du métier. Dans cette étude, nous nous sommes particulièrement intéressés aux échanges possibles entre l'activité et les deux dimensions transpersonnelle et interpersonnelle.

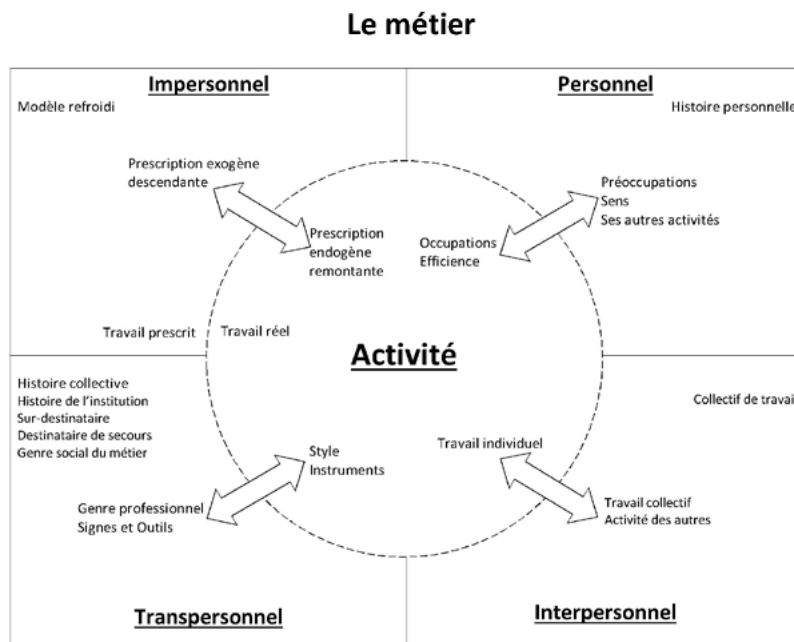


Figure n°1 : Les transferts possibles entre l'activité et les instances du métier (El Mechat, 2019, p. 39)

D'une part, il y a un double mouvement entre l'instance transpersonnelle et l'activité à travers des échanges entre « le genre professionnel » et « le style individuel » (Clot et Faïta, 2000). Le genre professionnel, la mémoire collective du métier, conserve des ressources pour le sujet afin de lui permettre de faire face aux différentes situations de travail. Le style, c'est-à-dire la mobilisation individuelle des ressources fournies par le genre pour agir, permet à son tour d'entretenir et d'enrichir le genre professionnel (Clot, 2008). D'autre part, les transferts entre l'activité et l'instance interpersonnelle se manifestent par des échanges entre le travail individuel et le travail collectif. Ce sont ces échanges qui, lorsqu'ils sont possibles, transforment un groupe de professionnels en collectif de travail (Ibid, 2008). En effet, le collectif de travail selon Caroly (2016) se constitue et se développe dans un processus dynamique lorsque plusieurs personnes, agissant dans le cadre d'une œuvre commune, mettent en œuvre des régulations individuelles et collectives pour gérer les situations de travail. Ce collectif de travail assure plusieurs fonctions. L'une d'entre elles consiste à donner du pouvoir d'agir dans l'activité individuelle parce « qu'il fournit à chaque membre des ressources conçues et évaluées collectivement en respectant le prescrit, mais aussi ce qu'il est possible de faire » (Ibid, 2016, p. 106). Afin de rendre compte de l'articulation entre travail collectif et collectif de travail dans l'activité, Caroly (2010) mobilise le concept d'activité collective. Pour l'auteur, l'activité collective nécessite a minima du travail collectif avec un collectif de

travail plus ou moins élaboré. Ainsi, l'activité collective ne peut se construire uniquement à partir d'une somme des différentes activités individuelles, mais par des aller-retours permanents entre l'activité du sujet, la mise en œuvre d'un travail collectif et le fonctionnement du collectif de travail. L'activité collective selon Caroly (2010, p. 109) assure deux fonctions. La première est la construction des compétences. D'une part, elle rend le travail collectif plus performant en permettant la réélaboration des règles du travail prescrit et la mise en œuvre de régulations collectives. D'autre part, elle favorise le développement des compétences individuelles par une meilleure répartition des tâches et un partage de connaissances sur les situations de travail. La deuxième fonction est l'enrichissement de la vitalité du collectif en alimentant le genre et en entretenant aussi le style de chacun.

Cette conception de l'activité collective considère que celle-ci n'est pas donnée d'emblée à celui qui prend un poste de travail. Ainsi plusieurs conditions sont requises pour qu'il y ait véritablement activité collective : « existence d'espaces de délibération des règles, une prise en compte des régulations opératives et collectives, un environnement capacitant et une construction d'un genre professionnel » (Caroly, 2010, p. 109-110). Nous pensons que la Situation d'Activité Collective médiatisée par les Instruments (SACI, Rabardel, 1995) pourrait remplir ces conditions et favoriser le développement de l'activité collective (Figure n°2).

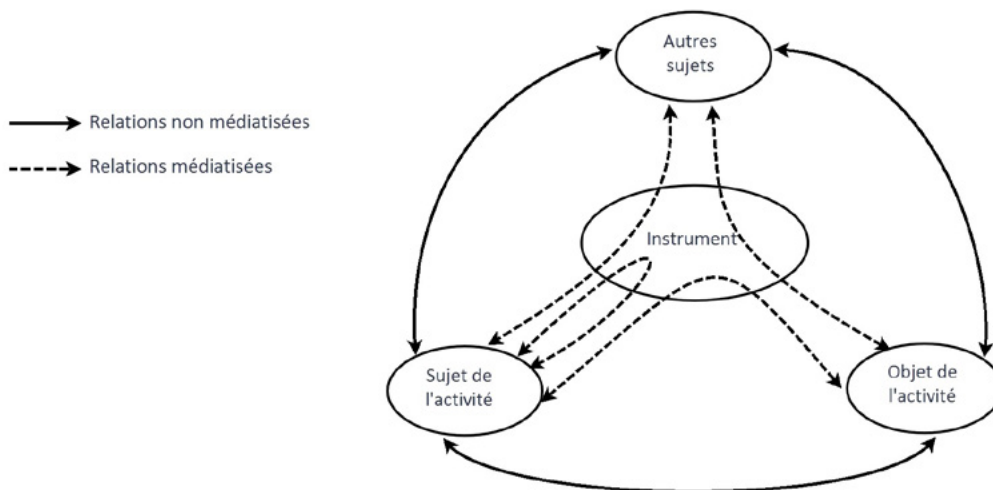


Figure n°2 : Modèle Situations d'Activité Collectives Instrumentées (SACI) (Rabardel, 1995, p. 62)



Lors d'une SACI, l'instrument médiatise les relations à la fois entre le sujet de l'activité, l'objet de son activité et les autres sujets. Il y a donc trois catégories de médiation (Folcher et Rabardel, 2004) :

1. Les médiations principales associent le sujet, l'instrument et l'objet de l'activité. Elles prennent deux orientations :
  - 1.a. médiations épistémiques : orientées de l'objet vers le sujet, elles permettent d'informer le sujet sur l'objet de son activité et sur les évolutions de celui-ci au cours de l'action ;
  - 1.b. médiations pragmatiques : orientées du sujet vers l'objet, elles visent l'action sur l'objet, c'est-à-dire la réalisation de l'activité par le sujet.
2. Les médiations interpersonnelles associent le sujet, l'instrument et les autres sujets. Elles prennent aussi deux orientations :
  - 2.a. médiations épistémiques : orientées des autres vers le sujet, elles permettent au sujet de connaître les autres en l'informant sur leurs activités et sur leurs façons d'agir sur l'instrument par exemple ;
  - 2.b. médiations pragmatiques : orientées du sujet vers les autres, elles permettent au sujet d'agir sur les autres à travers l'instrument.
3. Les médiations réflexives partent du sujet, traversent l'instrument pour revenir au sujet à nouveau. Elles permettent au sujet de se connaître, d'agir sur lui-même et de se transformer.

Nous avons constaté que les occasions de travail collectif entre les enseignants d'EILE, qu'elles soient prescrites ou réelles, sont quasiment absentes. Nous supposons que

cela pourrait s'expliquer par un isolement professionnel dû aux conditions dans lesquelles ils exercent leur activité. Nous souhaitons ainsi étudier comment ces enseignants pourraient faire face à cette situation d'isolement. Pour cela, nous poserons la question suivante : étant donné que ces enseignants ne peuvent pas se rencontrer physiquement, la collaboration à distance entre eux pourrait-elle évoluer en activité collective instrumentée et en conséquence leur permettrait-elle de construire un collectif de travail ?

### MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à cette question de recherche, il nous a fallu mobiliser une approche méthodologique qui permette à la fois de donner des moyens du travail collectif et d'accéder aux traces de celui-ci. Nous avons adopté un modèle de recherche-intervention à visée transformatrice et compréhensive considérant qu' « il faut provoquer le développement pour pouvoir l'étudier » (Clot, 2008, p. 169).

### Production des données

Afin de provoquer le développement que nous avons souhaité étudier, nous avons conçu un environnement capacitant sous forme d'une SACI destinée à des enseignants d'EILE langue arabe (Figure n°3).

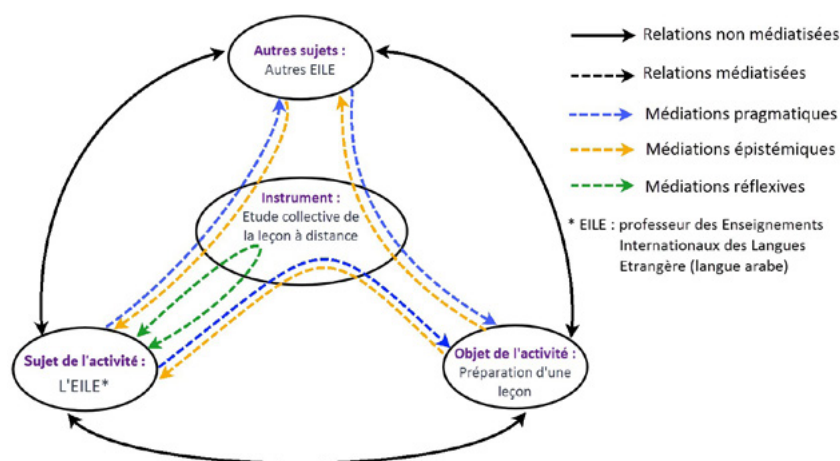


Figure n°3 : Situation d'Activité Collective Instrumentée pour les EILE d'après Booms (2014) et Folcher & Rabardel (2004)

Autrement dit, nous avons cherché à créer les conditions requises pour l'émergence d'une activité collective entre ces enseignants en mobilisant une facette particulière de l'activité enseignante (Amigues, 2009 ; Tardif et al., 1999) c'est-à-dire la préparation des leçons. Celle-ci est un élément du grand genre professionnel de l'enseignement (Saujat, 2011) que ces enseignants stylisent au cours de leur activité (El Mechat, 2019). Pour cela, le dispositif lesson study (Miyakawa et Winsløw, 2009), en français l'étude collective d'une leçon, nous a apparu le plus adapté à notre démarche (Figure n°4).

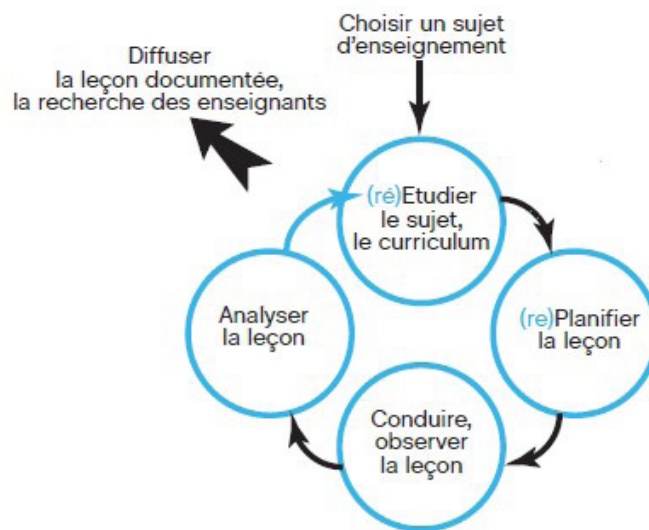
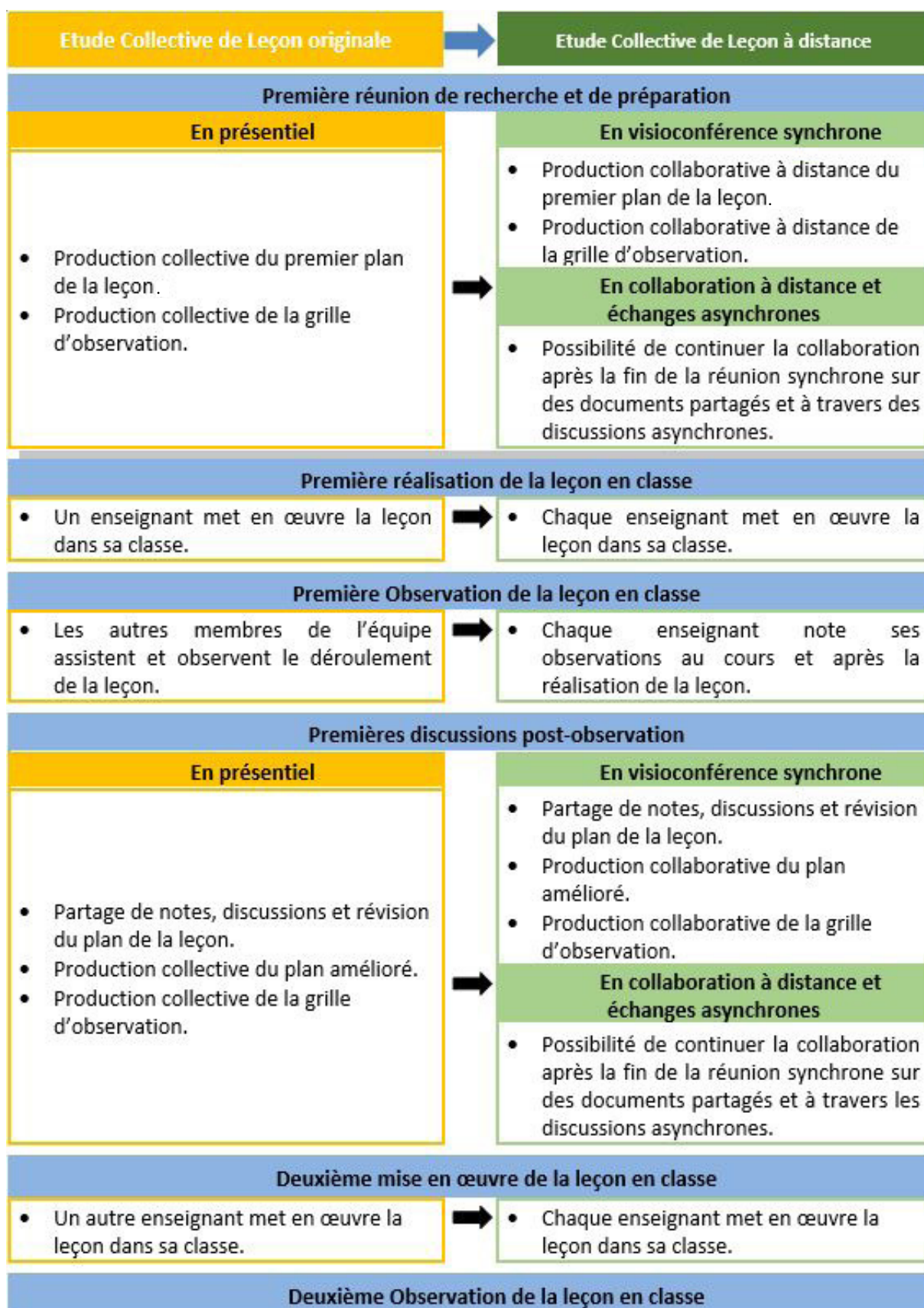


Figure n°4 : Le processus cyclique de l'Étude Collective de la Leçon d'après Clivaz et al. (2016)

L'Étude Collective de la Leçon est un dispositif collaboratif, dans lequel l'activité centrale consiste à faire travailler ensemble un groupe d'enseignants sur un petit nombre de leçons. Ainsi, ils choisissent un sujet particulier à enseigner, préparent collectivement une leçon, l'enseignent, l'observent, l'analysent et l'évaluent. En cas de besoin d'améliorations supplémentaires, le groupe avait la possibilité de relancer plusieurs cycles de ce processus avant de documenter et de diffuser son travail final.

Habituellement, ce dispositif se déroule en présentiel mais dans notre cas, nous l'avons transposé pour qu'il ait lieu entièrement à distance (Tableau n°1).

Tableau n°1 : Transposition de l'Étude Collective de la Leçon du présentiel en distanciel



Nous avons proposé un parcours de Formation Ouverte à Distance (FOAD) à des enseignants d'EILE langue arabe. L'objectif a été de leur proposer une SACI tout en prenant l'Etude Collective de la Leçon à distance comme artefact de cette SACI. 41 enseignants ont participé à cette FOAD, dont 9 femmes et 32 hommes. Tous les participants avaient entre 30 et 40 ans. 44% d'entre eux avaient 5 ans d'expérience professionnelle comme EILE et les autres en avaient entre 2 et 4 ans. Afin de faciliter les échanges entre les participants, nous avons proposé une organisation de travail en 4 groupes.

### Recueil de données

Nous avons observé et enregistré deux réunions à distance

synchrones pendant lesquelles un groupe d'enseignants a collaboré autour d'une Étude Collective de la Leçon. Lors de la première réunion, le groupe a conçu collectivement un premier plan de leçon puis chaque enseignant a testé la leçon dans sa classe. Le groupe s'est ensuite réuni une deuxième fois pour échanger sur les observations et améliorer le plan de la leçon.

Enfin, nous avons organisé et enregistré une troisième réunion entre tous les participants pendant laquelle ils étaient invités à commenter l'activité collaborative de chaque groupe à partir des traces de cette collaboration : le premier plan de la leçon, le plan de la leçon amélioré et les enregistrements des deux réunions de préparation collective (Tableau n° 2).

Tableau n° 2 : Éléments du corpus

Enregistrement	Sujet de la réunion	Date de la réunion	Nombre de participants	Durée de l'enregistrement
Réunion 1	Concevoir collectivement une leçon.	29/03/2021	10	48 min 31 s
Réunion 2	Discussions post-observations et amélioration de la leçon.	05/04/2021	09	2 h 41 min 9 s
Réunion 3	Commentaires de l'activité collaborative à partir des traces de celle-ci.	12/04/2021	27	2 h 20 min 18 s

### Traitement des données

Les échanges verbaux qui ont eu lieu lors de ces réunions étaient en arabe marocain avec l'utilisation de quelques mots et expressions en français. Nous avons fait le choix de transcrire la totalité de ces échanges tout en restant fidèle aux matériaux originaux (en arabe marocain) et de proposer une traduction des passages utilisés pour l'analyse qualitative lors de la présentation des résultats. Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu (Bardin, 2013) pour traiter les données dans le but de repérer des éléments de réponse à notre question de recherche : la SACI proposée aux participants à la FOAD est-elle un environnement capacitant qui peut favoriser l'activité collective ? Enfin, ce processus de traitement des données a débouché sur la construction d'une grille d'analyse catégorielle (Tableau n°3).

Tableau n° 3 : Grille d'analyse catégorielle

				Médiations de la SACI				
		Catégories principales		Médiations principales		Médiations interpersonnelles		Médiations réflexives
		Catégories secondaires		Épistémiques à l'objet	Pragmatiques à l'objet	Épistémiques aux autres	Pragmatiques aux autres	
		Catégories tertiaires						
Développement du pouvoir d'agir	Réélabérations des règles du travail prescrit	Régulations individuelles						
		Régulations collectives						
	Construction de compétences	Répartition des tâches						
		Partage de connaissances et d'expériences	Éléments génériques partagés par tous					
			Styles individuels					

Lecture horizontale

Lecture verticale

Lecture croisée

34

Cette grille d'analyse catégorielle nous a permis de réaliser des lectures horizontale, verticale et croisée des données extraites de notre corpus. Verticalement elle met en évidence les données relatives aux médiations de la SACI : principales, interpersonnelles et réflexives. Horizontalement, elle répertorie les traces du développement du pouvoir d'agir à travers la réélabération des règles du travail prescrit et la construction des compétences. Cela nous a permis de réaliser des analyses quantitatives et qualitatives de ces données.

## RÉSULTATS ET DISCUSSION

### L'Étude Collective de la Leçon à distance : un environnement capacitant ?

Dans l'objectif d'identifier la nature des médiations engendrées par la SACI (Figure n° 3) nous avons effectué une analyse quantitative des données concernant ces médiations à travers la lecture verticale de la grille d'analyse catégorielle. Autrement dit, nous nous sommes focalisé sur la partie de notre grille d'analyse consacrée aux catégories des médiations de la SACI dont nous avons recensées le nombre d'occurrences de chacune d'entre elles.

Le Tableau n° 4 montre que les trois médiations (principales, interpersonnelles et réflexives) apparaissent dans la SACI. Les occurrences de la catégorie « Médiations principales »

constituent 50,90% du total des occurrences recensées. Les occurrences relatives aux « Médiations interpersonnelles » en représentent 32,54% tandis que les occurrences faisant référence aux « Médiations réflexives » n'en représentent que 16,56%.

Le Tableau n°4 indique également que les médiations pragmatiques sont davantage présentes que les médiations épistémiques que ce soit dans le cas des médiations principales (67,85% contre 32,15%) ou celui des médiations interpersonnelles (75,03% contre 24,97%).

Nous avons interprété l'abondance des médiations principales dans notre corpus par la nature de celles-ci. En effet, ces médiations, associent le sujet, l'instrument et l'objet de l'activité (Folcher et Rabardel, 2004). Autrement dit, elles concernent, en partie, l'action du sujet sur l'objet de son activité par la médiation de l'instrument. Or c'est cette action médiatisée sur l'objet qui est, en quelque sorte, le premier objectif de l'activité. Dans notre cas, l'instrument (l'Étude Collective de la Leçon) médiatise l'action de l'enseignant sur le plan de la préparation de la leçon. En effet les échanges entre les enseignants pendant les trois réunions (Tableau n° 2) ont davantage porté sur la conception de ce plan de la leçon. Cette interprétation est probablement soutenue par le poids des médiations pragmatiques (67,85%) par rapport aux médiations épistémiques (32,15%) au sein de ces médiations principales. Les médiations pragmatiques, orientées du sujet



Tableau n° 4 : Résultats de l'analyse catégorielle quantitative

	Médiations de la SACI				
	Médiations principales		Médiations interpersonnelles		Médiations réflexives
	Épistémiques à l'objet	Pragmatiques à l'objet	Épistémiques aux autres	Pragmatiques aux autres	
Nombre d'occurrences par catégories secondaires	1891	3991	939	2821	
Pourcentage d'occurrences par catégories secondaires	32,15 %	67,85 %	24,97 %	75,03 %	
Total d'occurrences par catégories principales	5882		3760		1914
Pourcentage d'occurrences par catégories principales	50,90 %		32,54 %		16,56 %
Total général d'occurrences pour toutes les catégories	11 556				

vers l'objet, visent l'action du sujet sur l'objet c'est-à-dire, la conception collective d'un plan de leçon par les enseignants. Les médiations épistémiques, orientées de l'objet vers le sujet, permettent d'informer le sujet sur les propriétés de l'objet de son activité et sur les évolutions de celui-ci au cours de l'action (Folcher et Rabardel, 2004). Par exemple, la quantité importante et le niveau élevé des enseignements proposés initialement dans le plan de la leçon ont suscité des discussions entre les enseignants et par la suite des actions de leur part afin de l'améliorer pour répondre le mieux possible aux exigences de leur activité réelle en classe. Cependant, ces médiations épistémiques ne sont accessibles que par des méthodes indirectes, par exemple en provoquant un discours du sujet a posteriori sur sa propre activité, d'où l'intérêt d'organiser une réunion à la fin du processus de l'Étude Collective de la Leçon pour commenter l'activité collaborative de préparation à partir des traces de celle-ci (Tableau n° 2).

L'identification des trois médiations lors de l'Étude Collective de la Leçon à distance nous a conduit à supposer que celle-ci a produit un environnement capacitant en soutenant les conditions du développement de l'activité collective. Pour vérifier la validité de cette hypothèse, nous avons continué l'analyse du corpus en réalisant une lecture horizontale et croisée de notre grille d'analyse catégorielle.

### **L'Étude Collective de la Leçon à distance et le développement du pouvoir d'agir**

Lors de l'analyse qualitative des données, nous avons examiné le contenu des catégories élaborées afin de recueillir les traces de l'activité collective. Il s'agit des indices du développement du pouvoir d'agir à travers la réélaboration des règles du travail prescrit et la construction des compétences.

La réélaboration des règles du travail prescrit pendant l'action se manifeste par un processus de régulations individuelles et de régulations collectives dans l'activité

réalisée (Caroly, 2010). Nous avons relevé dans le corpus des régulations individuelles. Par exemple, lors de la préparation collective de la leçon, le groupe a élaboré des situations d'apprentissage pour une seule séance. Cependant, lors de la réalisation de la leçon en classe, plusieurs enseignants ont réactualisé ces situations d'apprentissage selon le profil de leur classe. Par exemple, un enseignant a choisi de réaliser la leçon pendant deux séances alors qu'une autre enseignante a fait un choix différent. Elle a réalisé la leçon pendant une seule séance comme prévu mais seulement avec ses élèves du niveau avancé. Elle a de plus réduit le contenu des enseignements pour les élèves du niveau débutant. Ces choix différents opérés par les enseignants, et notamment les plus expérimentés d'entre eux, reflètent le déploiement des régulations individuelles pendant la réalisation en classe de la leçon préparée collectivement.

L'analyse de ce type de régulations individuelles permet de comprendre la façon dont ces enseignants répondent aux exigences du réel de leur activité (Clot, 1999). Dans cet exemple, les enseignants novices ont réalisé la leçon telle qu'elle a été conçue tandis que les plus expérimentés l'ont réélaborée afin de faire face aux contraintes des situations d'apprentissage en classe qu'ils ont l'habitude de rencontrer : insuffisance du temps, hétérogénéité des niveaux des élèves. Nous avons supposé que cette capacité à mobiliser des régulations individuelles évolue au fil du temps professionnel. Nous faisons ainsi l'hypothèse que les médiations interpersonnelles lors de l'Étude Collective de la Leçon à distance pourraient alimenter ce développement.

Nous avons également repéré différentes formes de régulations collectives : la réactualisation, l'évitement et la transgression des règles prescrites. Par exemple, dans un passage, une participante a déclaré que les enseignants ont réélaboré le programme prescrit pour l'adapter à la réalité du terrain, et ce afin de faire face au conflit de buts entre finir le programme prescrit et réaliser un travail bien fait. Dans un autre passage, un enseignant a expliqué que



son groupe a fait le choix d'éviter la mobilisation pendant les cours de certains mots arabes ayant une connotation religieuse comme الحمد لله [Dieu merci, *en réponse à la question comment vas-tu ?*] et جزاك الله خيرا [Que Dieu vous récompense ; *pour remercier*]. Ce point a pris une part importante des discussions que ce soit pendant la réunion 1 pour concevoir collectivement la leçon ou lors de la réunion 3 pour commenter l'activité collaborative comme le montre le tableau n° 2. Par ailleurs, plusieurs enseignants ont partagé avec le groupe des expériences de situations critiques vécues en rapport avec ce sujet. Cela les a tous amenés à privilégier l'évitement de ces expressions bien qu'elles appartiennent au registre culturel de la langue enseignée et qu'elles figurent dans le programme officiel adopté par le ministère de l'Éducation nationale français. Enfin, les discussions entre les participants montrent qu'ils ont choisi d'enfreindre ou au moins de ne pas respecter la prescription à deux reprises. Ils donnent à leurs élèves du travail à réaliser à la maison bien que cela ne soit pas en adéquation avec la recommandation de limiter les devoirs en dehors de la classe afin de faire face aux contraintes vécues en classe : manque de temps, longueur du programme et hétérogénéité des niveaux des élèves. L'autre cas consiste à travailler avec certains élèves des situations d'apprentissage relevant d'un niveau plus avancé que le niveau A1 du Cadre Européen de Référence pour les Langues bien qu'il fasse partie des attentes visées par le programme officiel, et ce afin de mieux répondre aux attentes de leurs élèves.

Cette étude a permis de faire le point sur un processus de construction et de développement de compétences grâce aux médiations interpersonnelles. Par exemple concernant la répartition des tâches, lors de la préparation collective, le groupe a chargé un enseignant de concevoir des cartes de vocabulaire. Un autre participant a pris l'initiative de fabriquer un jeu. Une enseignante s'est chargée de prendre des notes et de les partager par la suite avec le groupe. Une autre enseignante enfin s'est occupée de la rédaction de la fiche de préparation collective. Nous avons en outre relevé des extraits de discussions révélant des éléments génériques partagés par ces enseignants comme l'appui sur le Cadre Européen de Référence pour les Langues pour la préparation, la nécessité de situer la séance dans une séquence et

l'exigence de la présence des 5 activités langagières tout en privilégiant l'oral. Enfin, nous avons identifié des moments de partage d'expériences et de façons de faire individuelles comme la gestion du comportement des élèves en classe ou l'organisation de l'enseignement à distance.

Ces résultats soulignent que la répartition des tâches entre les participants a permis une connaissance de l'autre et une reconnaissance de ses compétences, ce qui a favorisé la construction d'une relation de confiance et le partage de connaissances et d'expériences. Cela s'est manifesté par une synchronisation opératoire et cognitive (Barcellini et Caroly, 2013). La synchronisation opératoire a permis la coordination entre ces enseignants engagés dans le travail collectif et a garanti l'efficacité de celui-ci. La synchronisation cognitive a consisté à construire, à maintenir et à faire évoluer un ensemble de connaissances communes. Autrement dit, les médiations interpersonnelles, lors de cette Étude Collective de la Leçon, ont permis des transferts dans les deux sens entre le style individuel de chaque participant et le genre professionnel partagé par l'ensemble de ces enseignants.

## CONCLUSION

À partir des résultats obtenus, nous pensons que cette collaboration à distance a fait émerger une activité collective. Cette activité collective renseigne sur une articulation entre le travail collectif et le collectif de travail de ces enseignants. Nous concluons, avec prudence, qu'il serait possible de construire et de développer un collectif de travail des enseignants EILE à partir d'une activité collective à distance à condition qu'un certain nombre de prérequis soient présents. En effet et vu les limites de cette étude, il serait imprudent d'en tirer des conclusions généralisables. Il nous semble en effet inconcevable de penser que toute collaboration à distance entre les EILE permettrait l'évolution de leur collectif de travail. Néanmoins, cette étude constitue une porte d'entrée vers des perspectives d'études plus approfondies de cette activité professionnelle ainsi qu'à une réflexion sur l'amélioration de son organisation que ce soit par les prescripteurs ou par les EILE eux-mêmes.

## BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Barcellini, F. & Caroly, S. (2013). Le développement de l'activité collective. In Falzon, P. (Dir.), *Ergonomie Constructive* (p. 33-46). PUF.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Booms, A. (2014). *Genèses instrumentales chez les enseignants autour des outils numériques : le cas des ordinateurs fournis pour l'inclusion des élèves présentant des troubles de l'acquisition des coordinations*. Mémoire de master CIREF. Université de Reims Champagne- Ardenne.
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail*. Thèse de doctorat en Ergonomie. Université Victor Segalen - Bordeaux II.
- Caroly, S. (2016). Collectif de travail. In Valléry, G. (Dir.), *Psychologie du Travail et des Organisations 110 notions clés*. Dunod.
- Clivaz, S., Clerc-Georgy, A. & Batteau, V. (2016). Lesson study en mathématiques. Un dispositif japonais de développement professionnel des enseignants à l'épreuve du contexte suisse-romand. In Matheron, Y. & Gueudet, G. (Dir.), *Actes de la 18e école d'été de didactique des mathématiques* (p. 487-502). La pensée sauvage.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- El Mechat, M. (2019). *L'enseignement de la langue et la culture d'origine : un métier ?* Mémoire de master CIREF. Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Folcher, V. & Rabardel, P. (2004). Hommes-artefacts-activités : perspective instrumentale. In Falzon, P. (Dir.), *L'ergonomie*, (p. 251-268). PUF.
- Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation & Didactique*, 3 (1), 77-90.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In Maggi, B. (Dir.), *Interpréter l'agir. Un défi théorique* (p. 241-257). PUF.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Les Presses de l'Université de Laval.