



La pratique des devoirs en classe et en-dehors de la classe : de l'analyse de l'activité à la conception d'environnements de formation

Rémi Bonasio

► To cite this version:

Rémi Bonasio. La pratique des devoirs en classe et en-dehors de la classe : de l'analyse de l'activité à la conception d'environnements de formation. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2015. Français. NNT : 2015TOU20099 . tel-01538302

HAL Id: tel-01538302

<https://theses.hal.science/tel-01538302>

Submitted on 13 Jun 2017

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

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



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :

Rémi Bonasio

le lundi 23 novembre 2015

Titre :

**La pratique des devoirs en classe et en-dehors de la classe
De l'analyse de l'activité à la conception d'environnements de formation**

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED CLESCO : Sciences de l'éducation

Unité de recherche :

UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeur de Thèse :

Mr Philippe VEYRUNES, Maître de Conférence HDR, Université Toulouse Jean Jaurès

Rapporteurs :

Mme Brigitte ALBERO, Professeur, Université Rennes 2

Mr Serge LEBLANC, Professeur, Université Montpellier 2

Autres membres du jury :

Mr Jean-François MARCEL, Professeur, Université Toulouse Jean Jaurès

Mr Olivier MAULINI, Professeur, Université de Genève

Mr Patrick RAYOU, Professeur, Université Paris 8

C'est ce que je fais qui m'apprend ce que je cherche.

Pierre Soulages

Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier l'ensemble des acteurs qui ont participé à cette recherche et m'ont accueilli à leur domicile ou sur leur lieu de travail. J'espère avoir été à la hauteur de la confiance qu'ils m'ont accordée.

Cette thèse doit beaucoup à Philippe Veyrunes qui a su accompagner sa réalisation avec une disponibilité et une rigueur sans faille et qui, au-delà de la thèse, a su créer les conditions de transmission d'une culture scientifique.

Les conditions de travail, très favorables, qui m'ont été offertes par l'UMR EFTS et le Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Toulouse Jean Jaurès ont permis à ce travail d'aboutir. Un merci tout particulier aux animatrices de l'Entrée 2 pour leur bienveillance.

De nombreuses personnes ont participé de l'avancée de ce travail : les « Zinzins » avec qui la richesse et l'exigence des échanges ont été d'une grande aide et l'expression d'une belle solidarité entre générations de chercheurs ; les doctorants pour les innombrables échanges et la convivialité ; les CEMÉA qui, ayant jalonné mon parcours depuis quelques années déjà, sont en grande partie à l'origine des questionnements qui ont sous-tendu ce projet ; et puis tous ceux qui, généreusement, ont accepté de jeter un œil sur ce travail et ont contribué à l'améliorer.

Enfin, un grand merci à Delphine pour les encouragements quotidiens, les conseils et les précieuses aides techniques ainsi qu'à Éliot qui, débarqué en plein milieu de ce travail, m'a fait toucher du doigt, d'un peu plus près encore, ce qu'être parent signifie.

Table des matières

Introduction15

1. Un contexte français d'évolution des politiques éducatives..... 15
2. La pratique des devoirs : entre rejet, plébiscite et méconnaissance..... 16
3. Comprendre et transformer l'activité : un enjeu pour la recherche sur les devoirs..... 17
4. Démarche de la recherche : entre volet empirique et technologique..... 18

CADRE DE LA RECHERCHE

Chapitre 1

Les devoirs : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs.....23

1. Les devoirs : un travail en classe et en-dehors de la classe.....24
 - 1.1. Qu'est-ce que les devoirs ?.....25
 - 1.1.1 Nature, contenu et quantité des devoirs.....26
 - 1.1.2. Les devoirs : une construction socio-historique.....28
 - 1.2. Le travail des élèves dans et en-dehors de la classe.....29
 - 1.2.1. Devoirs et réussite scolaire.....29
 - 1.2.2. Des apprentissages en classe et hors la classe : la construction des inégalités.....32
 - 1.3 Les devoirs dans le milieu familial.....33
 - 1.4 Les devoirs dans les dispositifs péri et extra-scolaires.....36
 - 1.5 Synthèse et questionnement intermédiaire.....38
2. Éducation scolaire et non scolaire : quels liens ?.....38
 - 2.1 Les « formes » de l'éducation.....39
 - 2.1.1 Éducatifs formelle, informelle et non formelle.....39
 - 2.1.2 La forme scolaire.....41
 - 2.2 Les relations entre les enseignants et les autres acteurs éducatifs.....42
 - 2.3 Processus socio-cognitifs et construction des inégalités d'apprentissages.....45
3. Questions intermédiaires48

Chapitre 2

Ancrages épistémologiques et théoriques de la recherche.....51

1. Analyser l'activité.....52
 - 1.1 Analyser l'activité : comprendre et transformer.....52
 - 1.2 Analyser l'activité dans une perspective « éactive ».....55
 - 1.2.1 L'activité humaine est cognitive55
 - 1.2.2 L'activité humaine est cultivée.....58
 - 1.2.3 L'activité humaine est (partiellement) autonome59
 - 1.2.4 L'activité humaine est vécue.....60

1.2.5 L'activité humaine est située	60
1.2.6 L'activité humaine est incarnée.....	61
1.3 Analyser l'activité : entre dimension individuelle et dimension collective.....	61
2. Le cours d'action : analyser l'activité individuelle et collective.....	63
2.1 Définition du cours d'action.....	63
2.2 Le cadre sémiologique du cours d'action.....	65
2.3 L'articulation collective des cours d'action.....	67
2.4 Activité collective et apprentissage	68
3. Conception d'environnements de formation.....	69
3.1 La conception d'environnements de formation.....	70
3.2 La vidéo : instrument de recherche et de formation.....	72
3.3 Le principe itératif de conception.....	74
4. Questions de recherche.....	76
4.1 Questions de recherche référant au volet empirique de la recherche.....	77
4.2 Questions de recherche référant au volet technologique de la recherche.....	78

Chapitre 3

Cadre méthodologique de la recherche.....81

1. Les étapes de la recherche et le principe itératif de conception.....	82
2. L'analyse de l'activité lors des situations de devoirs.....	83
2.1 Les participants et la contractualisation de la recherche	84
2.1.1 Les acteurs ayant participé à la première phase de la recherche.....	84
2.1.2 la contractualisation de la recherche avec les participants.....	85
2.2 Le recueil des données.....	87
2.2.1 Les observations préalables, sans enregistrement vidéoscopé.....	87
2.2.2 Les enregistrements vidéoscopés.....	88
2.2.3 Les séances en autoconfrontation.....	90
2.2.4 Les séances d' « instruction par l'enfant ».....	92
2.3 Le traitement des données : la documentation du signe tétradique.....	94
2.3.1 La documentation du signe tétradique.....	94
2.3.2 Un exemple de documentation du signe concernant l'activité d'un adulte.....	96
2.3.3 Un exemple de documentation du signe concernant l'activité d'un enfant	97
2.3.4 Conditions de validité du traitement des données.....	98
2.4 Présentation des résultats et analyse de l'activité individuelle et collective.....	99
2.4.1 L'activité individuelle.....	99
2.4.2 L'activité collective.....	101
2.5 De l'analyse à la conception de l'environnement de formation.....	102
2.5.1 La conception des artefacts vidéos.....	103
2.5.2 Les séances en alloconfrontation.....	103
3. L'analyse de l'activité dans l'environnement de formation.....	105
3.1 Les participants et la contractualisation de la recherche.....	105
3.1.1 Les participants ayant expérimenté l'environnement de formation.....	105

3.1.2 La contractualisation de la recherche.....	107
3.2 Le recueil des données : les séances en alloconfrontation.....	107
3.3 Le traitement et l'analyse des données.....	108
3.3.1 L'analyse du cours d'action et la construction du signe tétradique.....	108
3.3.2 L'analyse des données dans le cadre des boucles itératives.....	109
4. L'écriture scientifique.....	109
4.1 L'écriture scientifique et la prise en charge des dimensions épistémiques et transformatives de la recherche.....	110
4.2 Les dimensions individuelle et collective de l'écriture de la thèse.....	111

PREMIÈRE PARTIE DES RÉSULTATS : LES ÉTUDES DE CAS

Introduction à la première partie des résultats.....	115
---	------------

Chapitre 4

Les devoirs : entre la classe et l'accompagnement à la scolarité.....	117
--	------------

1. L'activité de l'enseignant et de Sonia en classe.....	118
1.1 L'activité de l'enseignant en classe.....	119
1.2 L'activité de Sonia en classe.....	125
1.3 L'activité collective de l'enseignant et de Sonia en classe.....	127
1.3.1 Description de la situation.....	127
1.3.2 Épisodes référant à l'articulation de l'activité de l'enseignant et de Sonia.....	129
1.4 Synthèse des résultats concernant l'activité en classe.....	132
2. L'activité de l'animatrice et de Sonia à l'accompagnement à la scolarité.....	134
2.1 L'activité de l'animatrice à l'accompagnement à la scolarité.....	135
2.2 L'activité de Sonia à l'accompagnement à la scolarité.....	139
2.3 L'activité collective à l'accompagnement à la scolarité.....	143
2.3.1 Description de la situation	143
2.3.2 Épisodes référant à l'articulation des cours d'action de l'animatrice et de Sonia.....	144
2.4 Synthèse des résultats concernant l'activité à l'accompagnement à la scolarité.....	146
3. L'activité de l'enseignant et de Sonia au retour en classe.....	147
3.1 L'activité de l'enseignant au retour en classe.....	147
3.2 L'activité de Sonia au retour en classe.....	149
3.3 L'activité collective de l'enseignant et de Sonia au retour en classe.....	149
3.4 Synthèse des résultats concernant l'activité au retour en classe.....	150
4. L'activité collective entre la classe et l'accompagnement à la scolarité.....	150
4.1 Éléments de la situation et de la culture des acteurs.....	151
4.2 L'articulation collective des cours d'action de l'enseignant et de l'animatrice munis de leurs interfaces.....	154
4.3 Synthèse des résultats concernant l'activité entre la classe et l'accompagnement à la scolarité	156

Chapitre 5

Les devoirs : entre la classe et la maison.....157

1. L'activité de l'enseignant et de Medhi en classe	158
1.1 L'activité de l'enseignant en classe.....	159
1.2 L'activité de Medhi en classe.....	164
1.3 L'activité collective de l'enseignant et de Medhi en classe.....	166
1.3.1 Description de la situation.....	167
1.3.2 Épisodes référant à l'articulation de l'activité de l'enseignant et de Medhi.....	168
1.4 Synthèse des résultats concernant l'activité en classe.....	172
2. L'activité de la mère d'élève et de Medhi à la maison.....	173
2.1 L'activité de la mère d'élève	173
2.2 L'activité de Medhi à la maison.....	178
2.3 L'activité collective de Medhi et de sa mère à la maison.....	182
2.3.1 Description de la situation	182
2.3.2 Épisodes référant à l'articulation des cours d'action de Medhi et de sa mère.....	182
2.4 Synthèse des résultats concernant l'activité à la maison.....	185
3. L'activité de l'enseignant et de Medhi au retour en classe.....	186
3.1 L'activité de l'enseignant au retour en classe.....	187
3.2 L'activité de Medhi au retour en classe.....	187
3.3 L'activité collective au retour en classe.....	188
3.3.1 Description de la situation.....	188
3.3.2 Épisode référant à l'articulation de l'activité de l'enseignant et de Medhi.....	189
3.4 Synthèse des résultats concernant l'activité au retour en classe	190
4. L'activité collective entre la classe et la maison.....	190
4.1 Éléments de la situation et de la culture des acteurs.....	191
4.2 L'articulation collective des cours d'action de l'enseignant et de la mère Medhi, munis de leurs interfaces.....	193
4.3 Synthèse des résultats concernant l'activité entre la classe et la maison.....	195

DEUXIÈME PARTIE DES RÉSULTATS : L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION

Introduction à la deuxième partie des résultats.....199

Chapitre 6

L'activité des enseignants et des animateurs dans l'environnement de formation205

1. L'activité des enseignantes dans l'environnement de formation.....	206
1.1 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de la classe.....	206
1.2 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de l'accompagnement à la scolarité.....	212
1.3 Lors de l'alloconfrontation à l'activité du retour en classe.....	219
1.4 Synthèse des résultats concernant l'activité des enseignantes dans l'environnement de formation.....	220
1.4.1 L'activité des enseignantes lors du visionnage des épisodes se déroulant en classe.....	220

1.4.2 L'activité des enseignantes lors du visionnage des épisodes se déroulant à l'accompagnement à la scolarité.....	222
2. L'activité des animateurs dans l'environnement de formation.....	223
2.1 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de la séance d'accompagnement à la scolarité.....	223
2.2 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de la classe.....	230
2.3 Synthèse des résultats concernant l'activité des animateurs dans l'environnement de formation.....	238
2.3.1 L'activité des animateurs lors du visionnage des épisodes se déroulant à l'accompagnement à la scolarité.....	238
2.3.2 L'activité des animateurs lors du visionnage des épisodes se déroulant en classe.....	239

Chapitre 7

L'activité des enseignants et des parents dans l'environnement de formation241

1. L'activité des enseignantes dans l'environnement de formation.....	242
1.1 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de la classe.....	242
1.2 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de la maison.....	248
1.3 Lors de l'alloconfrontation à l'activité du retour en classe.....	255
1.4 Synthèse des résultats concernant l'activité des enseignantes dans l'environnement de formation.....	256
1.4.1 L'activité des enseignantes lors du visionnage des épisodes se déroulant en classe.....	256
1.4.2 L'activité des enseignantes lors du visionnage des épisodes se déroulant à la maison.....	258
2. L'activité des parents dans l'environnement de formation.....	259
2.1 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de la maison.....	259
2.2 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de la classe.....	266
2.3 Synthèse des résultats concernant l'activité des parents dans l'environnement de formation.....	272
2.3.1 L'activité des parents lors du visionnage des épisodes se déroulant à la maison.....	272
2.3.2 L'activité des parents lors du visionnage des épisodes se déroulant en classe.....	273

DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Chapitre 8

Discussion générale279

1. Analyser l'activité dans la pratique des devoirs, entre visées épistémique et transformative.....	280
1.1 Comprendre pour transformer ... transformer pour comprendre	280
1.2 Les devoirs : quelle activité collective ?.....	282
1.2.1 Une modélisation de l'activité collective dans la pratique des devoirs.....	282
1.2.2 Transformer les devoirs : vers une complémentarité éducative.....	284
2. Les devoirs, une pratique au faible potentiel d'apprentissage.....	287
2.1 S'approprier la leçon et les exercices : une histoire d'objets.....	287
2.1.1 Les devoirs : une leçon des exercices ... un exercice des leçons.....	288
2.1.2 Leçon-exercice : une histoire de couple.....	290

2.1.3 Interdire les devoirs : une prescription à faire évoluer.....	291
2.2 S'approprier la leçon et les exercices : une histoire d'interactions.....	291
2.2.1 En classe : peu d'interactions	292
2.2.2 En-dehors de la classe : trop d'interactions ?.....	293
2.2.3 Les interactions au retour en classe : deux cas contrastés.....	294
3. Activité des enseignants, parents et animateurs : une articulation qui ne va pas de soi.....	296
3.1 Entre culture partagée et spécificités.....	296
3.1.1 Culture partagée et pérennité des devoirs.....	296
3.1.2 Enseignants, parents et animateurs : des cultures spécifiques ?	300
3.2 Les devoirs : une activité collective asymétrique.....	303
3.3 Enfants et objets : des articulateurs de l'activité collective.....	304
4. Transformer l'activité collective ?.....	306
4.1 Des significations contraintes par l'artefact vidéo.....	306
4.2 Navigation virtuelle dans le réseau de l'activité collective.....	308
4.3 Différencier les dispositions des acteurs.....	310
5. Perspectives.....	311
5.1 Perspectives liées au volet empirique.....	311
5.1.1 Affiner et réinvestir le modèle de l'activité collective.....	311
5.1.2 Vers une définition de cultures locales d'animateurs, enseignants et parents d'élèves	313
5.1.3 Vers une prise en compte accrue de l'apprentissage-développement.....	313
5.2 Perspectives liées au volet technologique.....	314
5.2.1 Faire évoluer les artefacts et leurs conditions d'utilisation.....	315
5.2.2 Vers des espaces d'actions encouragées.....	316
5.2.3 Vers des forums hybrides.....	318
Bibliographie.....	321
Table des annexes CD-ROM.....	343

Introduction

1. Un contexte français d'évolution des politiques éducatives

En ce début de XXI^e siècle, nombre de politiques éducatives, sur le plan international, valorisent l'idée d'un partage des responsabilités entre les différents acteurs intervenant dans les espaces sociaux que côtoient les enfants. Si cette idée n'est pas nouvelle, sa présence notoire dans les textes officiels et réglementaires en France est relativement récente et ne se cantonne plus aux cercles du militantisme pédagogique. Dans un premier temps, cette orientation est apparue exclusivement dans les textes régissant l'Éducation Nationale (Ministère de l'Éducation Nationale 1989 ; 2005) : il s'agissait d'ouvrir l'école, et en premier lieu le travail des enseignants, au partenariat qui concernait prioritairement les parents. Une nouvelle étape a été franchie avec la « Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013) et la mise en œuvre des Projets Éducatifs Territoriaux (PEDT) : il s'agit en effet de reconnaître l'élargissement des responsabilités éducatives à l'ensemble du territoire dans lequel s'inscrit l'enfant et, par là-même, à ses différents acteurs (parents, animateurs, enseignants, etc.). Le texte invite ainsi à « proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs ».

Bien que non exclusive, l'éducation scolaire, dans ce contexte, garde tout de même une place centrale. C'est ainsi que les questions sous-jacentes à la mise en œuvre de ces réformes, sans s'y cantonner, concernent majoritairement les liens entre éducation scolaire et non scolaire. Au-delà du consensus initial qui semble être défini, et qui consiste à affirmer que les situations que rencontre l'enfant en-dehors de l'école participent de sa réussite scolaire (ou de son échec), des tensions apparaissent lorsqu'il s'agit de traduire cela en terme de pratiques éducatives. Ces difficultés peuvent être d'ordre : a) culturel, comme c'est par exemple le cas lorsque les enseignants sentent leur périmètre traditionnel d'intervention remis en cause ; b) financier : les actions sont coûteuses pour les collectivités territoriales ; c) politique : certains assimilent cette territorialisation à des politiques libérales de l'éducation ; d) social : mise en évidence du fait qu'au-delà des intentions généreuses, la porosité des frontières entre

les espaces éducatifs porte son lot de construction d'inégalités.

Dans ce contexte de mise en œuvre difficile de ces réformes, une question essentielle reste en suspens. Il importerait de clarifier la manière dont l'enfant apprend et se développe entre ces différents espaces sociaux et parallèlement de définir les rôles des adultes chargés de prendre en charge leur éducation. En effet, si le texte régissant la mise en œuvre des PEDT reconnaît les spécificités de chacune des catégories d'acteurs, celles-ci ne sont pas définies. Pour autant, cela n'est pas à attribuer à un manque dans le texte. Cette question peut, en effet, difficilement être tranchée : d'une part parce que la définition de la division du travail des acteurs éducatifs fait débat et d'autre part parce que cette caractérisation des différents acteurs est aussi fonction des contextes générés par les pratiques éducatives elles-mêmes.

2. La pratique des devoirs : entre rejet, plébiscite et méconnaissance

Dans ce contexte, la pratique des devoirs, en tant qu'elle consiste pour les enfants à réaliser un travail scolaire dans et en-dehors de la classe (et, pour les adultes, à prescrire ce travail et/ou à l'accompagner), prend un sens particulier. En effet, bien qu'il s'agisse d'une pratique « ordinaire » de partage des responsabilités éducatives entre les espaces sociaux, elle est jugée négativement par l'institution scolaire : à la fois non efficace, contraire aux rythmes chronobiologiques et source d'inégalités entre les enfants, selon leur milieu social et culturel d'appartenance. Cela a même conduit le législateur français (Ministère de l'Éducation Nationale, 1956), à interdire les devoirs écrits à l'école primaire. Pourtant, et malgré les nombreux rappels à la loi au travers de circulaires, cette pratique n'a cessé de se développer.

Malgré son omniprésence et l'intérêt qu'elle revêt dans ce contexte d'évolution des frontières éducatives, la pratique des devoirs a été relativement ignorée d'une part des programmes de formation des enseignants (ce qui traduit une forme d'immuabilité des devoirs) et d'autre part de la recherche francophone en éducation. De récents travaux, inscrits dans un courant sociologique, auxquels nous nous référerons plus particulièrement dans le cadre de cette thèse (Kakpo, 2012 ; Rayou 2009) ont cependant apporté de nouveaux éléments de compréhension de cette pratique. En s'intéressant plus particulièrement à la construction des inégalités scolaires, en milieu populaire, ils ont mis en évidence les difficultés que génère cette pratique chez les enfants les plus socialement fragiles. Ces difficultés y sont expliquées

par des mécanismes socio-historiques (externalisation des apprentissages scolaires, différenciation des apprentissages en fonction des catégories sociales, etc.), mais également locaux (prise en compte des pratiques éducatives en classe et hors de la classe). Cette thèse, tout en s'inscrivant pour partie dans la continuité de ces travaux, s'intéresse également à la transformation de cette pratique.

3. Comprendre et transformer l'activité : un enjeu pour la recherche sur les devoirs

Le parti pris de cette thèse est de considérer en premier lieu qu'il y a une nécessité sociale à la transformation de la pratique des devoirs, eu égard aux difficultés d'apprentissage qu'elle pose chez certains enfants, ainsi qu'aux difficultés d'accompagnement du travail scolaire qu'elle implique chez leurs parents et animateurs. Cette nécessité apparaît d'autant plus fortement que le contexte socio-politique invite chacun à intervenir dans la chaîne d'apprentissage de l'enfant et donc à y clarifier son rôle. Cet enjeu n'est pas que l'affaire des praticiens, il implique tout autant la recherche dans le sens où celle-ci peut prendre en compte et concilier des visées à la fois épistémiques et transformatives. Ce dernier point implique cependant de clarifier d'une part le lien entre recherche et pratiques sociales, d'autre part la manière même d'appréhender la pratique en question et le pouvoir d'agir donné aux acteurs, notamment en valorisant la place de la technique.

Le choix d'ancrer cette thèse dans les courants d'analyse de l'activité (Barbier, 2013 ; Durand, 2009a) découle de ces enjeux. En effet, ceux-ci permettent de prendre en compte et de viser la transformation de l'activité dans la manière qu'ils ont d'appréhender les pratiques sociales et leur dynamique interne de développement ainsi qu'en établissant des liens entre ces analyses et leur utilité en terme de conception, en vue d'améliorer les situations de travail. Parmi ces courants de recherche, le programme scientifique dit du « cours d'action » (Theureau 2004, 2006 et 2009) nous a paru le plus adapté. Son approche spécifique de l'« activité » reconnaît un pouvoir d'agir important à l'acteur, prend en compte la technique et plus particulièrement les objets et leur appropriation, ainsi que les dimensions collectives de l'activité, (y compris lorsqu'elles concernent des situations séparées au plan spatio-temporel comme cela est le cas avec les devoirs) et accorde de l'importance aux dimensions culturelles de l'activité en les considérant à un niveau local (construction de la culture dans l'action) et

global (prise en compte des dimensions historiques, sociales et culturelles). D'autre part, ce programme de recherche a opéré une formalisation épistémologique, théorique et méthodologique de son double volet de recherche : empirique et technologique. Cela a ainsi permis d'intégrer des visées transformatives dans cette thèse consacrée à l'analyse de l'activité dans la pratique des devoirs.

4. Démarche de la recherche : entre volet empirique et technologique

La démarche a consisté en deux étapes principales : a) l'analyse initiale de l'activité lors de pratiques de devoirs, à travers deux études de cas, qui a donné lieu à la conception d'un environnement de formation ; b) l'analyse de l'activité des participants qui ont expérimenté cet environnement de formation.

Dans un premier temps, il s'est agi d'analyser l'activité individuelle et collective à travers deux études de cas. La première concernait l'activité d'un enseignant dans une classe de CE2/CM1¹, d'une animatrice dans un dispositif d'accompagnement à la scolarité ainsi que d'une enfant. Ces situations étaient reliées du fait que l'enfant était présente dans chacune de ces situations et que l'animatrice l'aidait à réaliser le travail que l'enseignant lui avait donné en classe. Cette étude de cas est composée de trois situations : a) la classe, b) l'accompagnement à la scolarité, le soir même et c) la classe, au retour du week-end, lorsque les devoirs ont été corrigés. L'analyse a consisté, dans chacun des espaces, à s'intéresser à l'activité individuelle de l'adulte (enseignant ou animatrice) et de l'enfant, ainsi que leur activité collective. Le deuxième niveau d'analyse a concerné l'activité collective à une autre échelle spatio-temporelle : celle qui réunit les situations de classe et d'accompagnement à la scolarité.

La deuxième étude de cas a été élaborée de la même façon mais a concerné une situation de classe et de réalisation des devoirs à la maison. Les protagonistes étaient donc un enseignant (le même que pour la première étude de cas), une mère d'élève et son fils (ce dernier était présent dans les deux espaces-temps).

Chacune de ces situations a fait l'objet d'un enregistrement vidéoscopé ainsi que d'une séance en autoconfrontation avec les acteurs. Avec les enfants, une méthode particulière dite de « l'instruction par l'enfant » a été développée. L'usage complémentaire de ces techniques de

¹ En contexte français, le CE2 et le CM1 sont deux niveaux de l'école élémentaire, comprenant des élèves âgés de 8 à 10 ans. Ces niveaux peuvent être exclusifs ou regroupés, comme cela est le cas dans la situation analysée.

recueil a permis de croiser des données d'ordre « extrinsèque » (données telles qu'elles ressortent de l'analyste/observateur) et « intrinsèque » (telles qu'elles ressortent de l'expérience de l'acteur).

A l'issue de cette analyse, deux montages vidéo, correspondant aux deux études de cas, ont été réalisés. Ils avaient vocation à mettre en évidence les résultats des analyses, en utilisant les données vidéo recueillies à la première étape : extraits des enregistrements des situations de travail ainsi que des séances en autoconfrontation.

La deuxième phase de la recherche a consisté en la conception et l'expérimentation d'environnements de formation, centrés sur la pratique des devoirs, à destination de parents, enseignants et animateurs. Il s'est agi de confronter les participants aux artefacts vidéo préalablement conçus et d'analyser leur activité pendant ces séances dites en « alloconfrontation » (Leblanc, 2012). C'est ainsi que : a) deux enseignants et deux animateurs ont visionné l'artefact vidéo consacré à l'étude de cas concernant l'activité en classe et à l'accompagnement à la scolarité et b) deux enseignants et deux parents d'élèves ont visionné l'artefact vidéo centré sur l'activité en classe et à la maison.

CADRE DE LA RECHERCHE

Chapitre 1

Les devoirs : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs

Ce premier chapitre a pour objectif de réaliser un état de la question concernant la pratique des devoirs. Celle-ci y est définie comme une pratique² sociale à la croisée des espaces éducatifs que constituent la classe, la famille ainsi que les structures périscolaires. C'est ainsi que, dans un deuxième temps, il s'agit d'identifier des courants de recherche qui s'intéressent aux liens entre éducation scolaire et non scolaire et d'en tester le potentiel heuristique pour ce qui est d'apporter un éclairage nouveau sur cette pratique.

Ce chapitre est organisé de la manière suivante :

- Section 1 : Les devoirs, un travail en classe et en-dehors de la classe
- Section 2 : Éducation scolaire et non-scolaire : quels liens ?
- Section 3 : Questions intermédiaires

2 La notion de « pratique » est à différencier de ce qui plus loin sera qualifié d « 'activité » ». La pratique est ici entendue au sens de Barbier (2011), c'est-à-dire un « énoncé ou discours d'un sujet sur sa propre activité » (p. 103). Le fait que cette pratique soit qualifiée de sociale implique que d'une part elle concerne plusieurs acteurs et d'autre part qu'elle est reconnue, du moins en partie, par ces mêmes acteurs et plus globalement par la société.

1. Les devoirs : un travail en classe et en-dehors de la classe

La pratique des devoirs est omniprésente dans les espaces éducatifs que traversent quotidiennement les enfants (Glasman et Besson, 2004). Pourtant, force est de constater le faible nombre de recherches consacrées à cet objet (Rayou, 2009). Les plus nombreuses sont d'origine anglo-saxonne, à dominante quantitative, et ont fait l'objet de deux synthèses importantes (Cooper, Civey Robinson et Patall, 2006 ; Trautwein et Koller, 2003). Il en ressort que ces études, pour la plupart, sont de type processus-produit, à dominante quantitative, et tentent d'établir des liens de corrélation entre les devoirs donnés par les enseignants et la réussite scolaire des élèves. Les éléments saillants des résultats de ces travaux seront ici présentés mais il s'agira de s'en distancier eu égard à leurs limites. La première limite concerne le fait de peu tenir compte de la multitude de variables à prendre en compte pour conclure à l'efficacité (ou non) de cette pratique. L'autre limite concerne la « naturalisation » de cette pratique qui est, la plupart du temps, appréhendée à travers sa définition de sens commun, c'est-à-dire en tant que pratique enseignante consistant à donner un travail à réaliser en-dehors de la classe.

Cela invite à s'intéresser tout particulièrement aux apports des études d'origine francophone, de tradition essentiellement sociologique, qui depuis le début du XXI^e siècle sont venues enrichir les recherches portant sur les devoirs. Le contexte des réformes des politiques éducatives, en France, explique sans doute en partie le développement récent de cette thématique de recherche qui semblait relativement ignorée par le passé. En effet, la dynamique contemporaine de remise en cause de la division du travail éducatif, notamment en ce qui concerne les apprentissages scolaires, fait de la pratique des devoirs un révélateur tout à fait pertinent de ces tendances.

Afin d'accéder à l'ensemble de ces recherches, le choix s'est porté exclusivement sur les travaux faisant explicitement référence aux devoirs et non à ceux qui en faisaient un objet second, par exemple pour simplement illustrer les relations entre enseignants et parents. Pour cela, les références bibliographiques des ouvrages et articles consultés ont été croisées et la base de données Francis³ a été interrogée. Les travaux analysés s'intéressent aux devoirs dans

3 Les consultations ont été orientées à partir des mots « devoirs », « devoirs à la maison », « accompagnement scolaire », « relations école et familles ». Soit le mot « devoirs » apparaissait dans le titre ou les mots clés (ce qui est rare), soit dans le corps de texte, auquel cas n'ont été retenus que les travaux qui y consacraient un développement conséquent.

le cadre du premier degré : à quelques exceptions près, signalées dans le texte, les travaux de recherches consacrés aux devoirs ne prennent que très peu en compte le contexte de l'enseignement secondaire. Est mis en évidence le fait que les travaux d'origine francophone apportent un nouvel éclairage en s'intéressant principalement aux processus en jeu dans cette pratique, qu'il s'agisse de processus cognitifs, sociaux ou historiques, analysés à partir du travail des adultes et des enfants. Les devoirs y apparaissent comme une pratique à la croisée de différents espaces et temps éducatifs (Bonasio et Veyrunes, 2014a) et non uniquement comme une prescription enseignante dont les autres acteurs ne seraient que les simples récepteurs plus ou moins actifs. Ces recherches sont ainsi principalement inscrites dans le « courant » de la sociologie des apprentissages qui centre son analyse sur la construction des inégalités d'apprentissage (Bautier et Rayou, 2009) : il s'agit ici de décrire et comprendre la pratique des devoirs dans le cadre de recherches à dominante qualitative à partir d'observations en classe, dans les familles et les structures périscolaires et d'entretiens avec les acteurs concernés. Ces travaux pointent régulièrement les difficultés que posent les devoirs tant chez les élèves qu'au sein des familles, ainsi que les inégalités d'apprentissage qu'ils génèrent. L'accent est mis sur le fait que la prise en compte de la nature des liens existants entre les différents espaces éducatifs et leurs relations avec les apprentissages que réalisent (ou non) les élèves a considérablement enrichi les recherches portant sur les devoirs. Ils apparaissent alors comme un objet complexe, traversé par des tensions générées par la rencontre de dynamiques diverses dont sont porteurs les acteurs qui y sont impliqués. Pour cette raison, l'étude de cette pratique ne peut se laisser enfermer dans le débat simplificateur du « pour ou contre » et doit permettre de mieux comprendre pourquoi, d'un côté elle fait l'objet de fortes critiques quant à son caractère prétendument inefficace et inéquitable et, de l'autre, elle perdure et est fortement plébiscitée par les enseignants et les parents, y compris ceux qui en seraient les victimes.

1.1. Qu'est-ce que les devoirs ?

La définition donnée par Cooper (1989) des devoirs est relativement proche du sens commun attribué à ce terme et est représentative de la manière dont la recherche, majoritairement, s'est emparée de cette pratique. Il s'agit du « travail donné aux élèves par les enseignants et qui doit être effectué hors du temps scolaire » (p. 7). Si à première vue, comme

le suggère cet auteur et comme cela va être développé, les devoirs peuvent être appréhendés sous cet angle, des recherches à caractère socio-historique invitent à ne pas naturaliser la forme actuelle de cette pratique et notamment les liens que suggère sa définition entre le travail en classe et en-dehors de la classe.

1.1.1 Nature, contenu et quantité des devoirs

La pratique des devoirs est extrêmement répandue dans les classes. D'après Glasman (2004), « 80 à 90% des enseignants prescrivent régulièrement des devoirs à la maison, y compris à l'écrit ». Au Québec, selon Saint-Laurent, Royer, Hébert et Tardif (1994), 98% des enseignants donnent des devoirs à leurs élèves et tous les soirs pour la plupart. D'après l'enquête de Bouysse, Saint-Marc, Richon et Claus (2008) auprès d'enseignants du premier degré, le travail donné par les enseignants concerne essentiellement le français et les mathématiques, plus rarement les sciences, l'histoire ou la géographie. La diversification des disciplines a tendance à s'accroître en avançant dans la scolarité : si au CP les élèves se voient prescrire quasi exclusivement du français et des mathématiques, cela n'est plus le cas au CM2 où sont fréquemment présentes les autres disciplines, à l'exception des domaines artistiques et corporels. Ces données viennent valider les travaux que Tedesco, Manesse et Vari (1985) ont menés auprès de 1571 enseignants dans toute la France : en CP et en CE1, toutes les tâches, essentiellement orales, sont liées aux apprentissages dits de base, lecture et calcul, alors qu'au CE2 le « prolongement du temps scolaire à la maison s'ouvre à l'ensemble des matières enseignées à l'exception des enseignements artistiques, tout en maintenant une grande part consacrée au français et aux mathématiques » (p. 8). Selon Glasman (2004) des activités répondant à des logiques temporelles plus étendues se développent au CM2 : exposés ou rédactions par exemple, qui jouent un rôle de transition vers le collège.

Concernant les aspects plus techniques, l'enquête de Bouysse et al. (2008) révèle que les enseignants font enregistrer le travail par les élèves sur un cahier spécifique que l'on retrouve dans les différentes classes sous des noms différents : cahier du soir, agenda, cahier de textes, etc.

Les devoirs sont également caractérisés en fonction des buts poursuivis par les enseignants. Selon Bouysse et al. (2008) et Tedesco et al. (1985), la pratique est systématique et jugée indispensable par la grande majorité des enseignants. Elle est justifiée par la nécessité de consolider des leçons du jour, le réinvestissement du travail réalisé en classe dans un autre

cadre, la nécessité d'habituer les élèves à un travail personnel pour développer leur autonomie et le souci d'impliquer les parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. Viennent s'ajouter, pour la dernière année du premier degré, des objectifs de préparation à l'entrée dans le second degré ainsi que le manque de temps en classe pour conduire l'intégralité des apprentissages. Sur la base d'entretiens menés auprès d'enseignants et d'une synthèse de travaux anglo-saxons portant sur les devoirs, Epstein et Van Voorhis (2001) identifient les mêmes raisons et mentionnent également l'objectif chez les enseignants de répondre aux injonctions officielles, de mettre en avant une image de rigueur auprès des parents (les enseignants sont jugés d'autant plus performants qu'ils donnent des devoirs), enfin de sanctionner en donnant un travail supplémentaire aux élèves, à effectuer en dehors du temps scolaire, pour cause de manque de travail en classe ou d'une attitude jugée non conforme aux attendus scolaires. Selon Cooper et al. (2006), ces différents buts poursuivis cohabitent chez un même enseignant.

Enfin, concernant la quantité de travail demandée, comme le notent Glasman et Besson (2004), il est « difficile d'évaluer le temps passé aux devoirs » car cela varie d'un enseignant à l'autre ou d'un enfant à l'autre, les variables sont nombreuses et cela rend les résultats complexes (Epstein et Van Voorhis, 2001). Globalement, il semble que les enseignants sous-estiment le temps consacré aux devoirs par les élèves (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006 ; Glasman, 2004). Barrère (2004), dans le cadre d'une étude consacrée au travail des lycéens, pointe également la difficulté à saisir objectivement le temps passé à travailler en dehors de la classe. Elle le fait donc à partir d'une auto-évaluation de ce volume horaire par les lycéens eux-mêmes, considérant que « la représentation qu'ont les élèves du temps qu'ils passent à travailler est en elle-même décisive » (p. 72) car le lien qu'ils établissent entre ce temps et leur réussite scolaire détermine leur rapport à l'institution scolaire. Son travail auprès d'environ 500 lycéens de deux établissements différents révèle que « les mauvais élèves, comme les bons, se perçoivent comme travaillant dans des proportions similaires » (p. 77). L'auteur en conclut que les discours récurrents des enseignants, dont témoignent les élèves, qui déplorent le manque de travail personnel chez ces derniers, semblent peu en prise avec cette réalité.

1.1.2. Les devoirs : une construction socio-historique

Des recherches à caractère historique mettent en évidence le fait que les devoirs, dans leur forme actuelle, sont le résultat d'un processus plutôt récent de transformations pédagogiques et structurelles. Si la question des devoirs à la maison n'est pas une question nouvelle et est « consubstantielle à l'organisation de l'école républicaine en France » (Poucet, 2008, p. 11), le fait de renvoyer la réalisation d'apprentissages en dehors de la classe n'a pas toujours été une évidence (Kherroubi, 2009). À la naissance de l'école primaire républicaine, l'organisation pédagogique fait que l'enseignant est « celui qui fait faire et refaire les exercices pendant le temps même de la classe » (Chartier, 2009, p. 19) : il est le seul garant de la réalisation du travail scolaire et de son évaluation (Kherroubi, 2009). Le travail que les élèves ont à réaliser le soir à l'étude ou à domicile est une application de ce qui a été fait en classe et est systématiquement corrigé et vérifié par l'enseignant (Poucet, 2008). Selon les préconisations du Dictionnaire de Ferdinand Buisson, les devoirs désignent « tout travail écrit que l'élève doit exécuter comme suite et comme application d'une leçon exposée ou dirigée par le maître » (Danguèger, 1911). Ils sont exécutés pour la majeure partie en classe bien que soit évoquée la possibilité de donner des devoirs à la maison mais « réduits le plus possible » (Ibid.). Concernant plus spécifiquement l'enseignement secondaire, les devoirs interrogent fortement l'évolution des relations qu'entretiennent travail en classe et hors de la classe. Au XIX^e siècle les élèves passent une partie considérable de la journée dans des études encadrées par des surveillants-répétiteurs. La classe est alors un espace de prescription, explication et correction des devoirs effectués en étude. Selon Chevallard (2002), « autour de 1880 s'opère un basculement pédagogique qui, au primat du temps passé en étude, va substituer le primat du cours magistral » (p. 2). Au fur et à mesure, le temps de classe prend de plus en plus de place et devient prédominant et c'est dans le contexte de la réforme de 1902 que les études surveillées tendent à disparaître. Progressivement au cours du XX^e siècle, la diminution du nombre d'internats, les plans de modernisation des contenus et des méthodes d'enseignement et la massification de l'enseignement modifient profondément l'alternance entre temps de travail en classe et hors de la classe, renvoyant à la classe l'intégralité des temps d'apprentissage que les élèves sont censés réaliser (Savoie, 2003). Cependant, une partie du travail personnel demandé aux élèves demeure et est renvoyée à leur responsabilité, à celle de leurs familles et plus récemment à des dispositifs d'aide, de soutien et d'accompagnement.

Rayou (2009) note à ce propos qu'au fil de l'histoire, les moments où les élèves sont en autonomie de travail ont été progressivement déplacés après le temps scolaire proprement dit. Ce processus est appelé « externalisation » puisqu'il consiste à renvoyer dans d'autres espaces les apprentissages qui sont censés se réaliser en classe et à « externaliser » le traitement des difficultés scolaires. Selon Bernardin (2012), cette évolution peut, entre autres, s'expliquer par la réduction du temps scolaire hebdomadaire et annuel et l'expansion des programmes, tandis que Chartier (2009) la relie à l'évolution des pratiques pédagogiques en classe. Selon elle, « avec les grandes réformes des années 70 [...] va naître une didactique des disciplines qui ne s'appuie plus sur le couple leçon-exercices d'application » (p. 21). Sont désormais privilégiées en classe les situations de tâtonnement, d'expérimentation, de résolution de problème, coûteuses en temps et qui conduisent alors les enseignants à renvoyer les apprentissages considérés plus « répétitifs » à l'extérieur de l'école. Dans le même ordre d'idées, Chouinard et al. (2006) mettent en avant le caractère cyclique des devoirs. La fluctuation des jugements portés sur cette pratique est due à la fois aux théories dominantes de l'enseignement, selon que l'on valorise les activités de répétition ou de résolution de problèmes par exemple, et au contexte politique. Les comparaisons internationales relancent en général la controverse sur les devoirs, pratique à laquelle est rattachée tantôt la réussite, tantôt l'échec selon les interprétations (Kravolec et Buell, 2003). En France, et c'est également le cas au Royaume-Uni (Deslandes, 2009), les devoirs font l'objet d'une législation à destination des enseignants : les travaux écrits à réaliser en dehors de la classe sont interdits à l'école élémentaire depuis 1956 (MEN, 1956 ; Glasman, 2004 ; Poucet, 2008). Cette interdiction, non respectée dans les faits (Prost, 1981), a fait l'objet de rappels par le législateur mais, selon Poucet (2008), loin d'une limitation de cette pratique, nous assistons à une réelle augmentation de la quantité de devoirs. On peut alors s'étonner du fait que cette pratique soit peu abordée en formation des enseignants, ce qui traduit le fait que « la pratique du travail hors la classe paraît relever d'une *doxa* professionnelle rarement interrogée collectivement » (Kakpo et Rayou, 2010, p. 9).

1.2. Le travail des élèves dans et en-dehors de la classe

1.2.1. Devoirs et réussite scolaire

Des recherches, d'origine anglo-saxonne pour la plupart, se sont intéressées aux liens entre les devoirs et la réussite scolaire. Cooper et al. (2006), en tentant de synthétiser les travaux qui posent la question de ce lien, notent qu'il y aurait un consensus pour affirmer une

influence positive des devoirs sur les résultats des élèves. Pour ces auteurs, qu'il s'agisse de recherches comparant des résultats d'élèves ayant des devoirs à ceux d'élèves n'en ayant pas, ou de comparer les résultats en fonction du temps passé à faire les devoirs, un lien de corrélation positif est souligné, plus fort dans les niveaux supérieurs de la scolarité. Cependant, la pertinence des résultats de ces travaux est critiquée par la communauté scientifique eu égard à des approximations quant aux protocoles de recherche : échantillons non représentatifs ou faiblesse des variables retenues (Trautwein et Köller, 2003). En outre, ces études souffrent de ne pas utiliser de tests standardisés et de s'appuyer uniquement sur les notes obtenues par les élèves pour évaluer leur niveau de réussite : on leur reproche d'être trop dépendantes du système de notation utilisé par les enseignants (Cooper et al., 2006 ; Chouinard et al., 2006). Les méthodologies employées sont donc questionnées (Chouinard et al., 2006 ; Trautwein et Köller, 2003) et remettent en question les résultats produits. Cela conduit les chercheurs à identifier et préciser de nouvelles variables : par exemple le temps passé aux devoirs ou la quantité de devoirs donnés (Cool et Keith, 1991), les matières scolaires concernées, le genre, etc. Pour autant, si des résultats mettent par exemple en avant une corrélation entre le temps passé aux devoirs et la réussite scolaire, c'est alors l'interprétation qui pose problème (Trautwein et Köller, 2003). En effet, le lien de corrélation n'est pas un lien de causalité et ne permet pas de conclure à un impact positif du temps passé à faire les devoirs sur la réussite scolaire. Ce lien peut être interprété soit comme une influence positive des devoirs sur la réussite ultérieure, soit comme la tendance des enseignants à donner plus de devoirs aux élèves des classes les plus avancées dans la scolarité ou comme une plus grande implication des bons élèves dans le travail scolaire. Pour toutes ces raisons, Glasman (2004) affirme que « les conclusions des différentes recherches demeurent insatisfaisantes » (p. 40) du fait de la multiplicité des variables à prendre en compte et des liens de corrélation difficiles à établir. C'est notamment sur la base de ces insuffisances que plusieurs études ont mis l'accent sur d'autres variables qui prennent en compte les caractéristiques personnelles des individus dont il est question, liées essentiellement aux aspects motivationnels et cognitifs. Cela a conduit à réorienter méthodologiquement les études sur les devoirs vers des recherches multidimensionnelles (Trautwein et Köller, 2003) ayant toujours pour visée d'étudier les effets des devoirs sur les apprentissages des élèves.

Xu et Corno (1998), à partir d'entretiens et d'observations, s'intéressent aux liens entre devoirs et motivation à apprendre. Selon eux, les élèves sont motivés lorsque les devoirs sont donnés en quantité raisonnable, sous la forme de tâches clairement explicitées et intéressantes. Une autre enquête (Goupil, Comeau et Dore, 1997), basée sur des entretiens avec des enfants au Québec dans le cadre de services orthopédiques, révèle que pour 72% d'entre eux, « les devoirs font moins aimer l'école ». Ils en concluent à une « absence d'impact motivationnel positif ». Ce phénomène est d'autant plus présent chez les élèves en difficulté que ceux-ci mettent plus de temps à faire leur travail, et même parfois le double par rapport à des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés (Epstein et Van Voorhis, 2001 ; Glasman, 2004). Une gestion du temps qui serait défavorable aux élèves les plus en difficulté, c'est ce que met en avant Montagner (2009) qui analyse les devoirs comme un temps contraint auquel les enfants sont soumis après une journée de classe qu'il estime être déjà très chargée. Il reprend pour cela les résultats des études en chronobiologie pour montrer la trop importante intensité de la journée d'un écolier français ainsi que le caractère inapproprié de certains moments de la journée où l'on met l'enfant en situation de s'engager dans des activités à dominante cognitive, comme les devoirs. Selon cet auteur, cela se traduit par « une difficulté ou une impossibilité à traiter les informations, et donc à comprendre et à apprendre » (p. 18). C'est d'ailleurs l'argument qui a prévalu au moment de la suppression des devoirs écrits à l'école primaire française en 1956 :

le développement normal physiologique et intellectuel d'un enfant de moins de 11 ans s'accommode mal d'une journée de travail trop longue. Six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants » (MEN, 1956).

D'autres auteurs (Glasman, 2004 ; Maulini, 2000 ; Perrenoud, 2003) soulignent ce qui, selon eux, apparaît comme un paradoxe : les enseignants donnent majoritairement des devoirs basés sur l'entraînement, l'application et la mémorisation afin que tous les élèves puissent les réaliser. En effet, les activités de recherche personnelle seraient défavorables aux élèves en difficulté qui n'auraient pas les moyens de les réaliser en autonomie. Or, ce type d'activité serait peu mobilisateur sur le plan cognitif et générerait un type de rapport au savoir basé sur la production, la « simple » réalisation d'exercices au détriment du sens. Ainsi, les élèves les plus fragiles pensent s'être acquittés de leur travail quand ils ont fini ce qui leur a été demandé

de faire, là où un réel processus d'apprentissage nécessite implication et réflexion dans la tâche. Glasman (2004) s'interroge également quant à la distinction qui est faite entre l'écrit et l'oral. L'interdiction des devoirs écrits à l'école primaire (et non des leçons à apprendre, à l'oral), sous-entend que le travail écrit serait plus difficile à effectuer en autonomie que l'apprentissage de leçons. Or, ce n'est pas l'exercice écrit qui pose le plus de difficultés car il demande « souvent peu de réflexion » (p. 25) alors que l'activité cognitive exigée par l'apprentissage d'une leçon semble beaucoup plus importante.

1.2.2. Des apprentissages en classe et hors la classe : la construction des inégalités

Félix (2003) et Joshua et Félix (2002) se sont intéressés au travail à la maison de collégiens dans ses liens avec le travail en classe, à partir d'observations et d'entretiens. La classe y apparaît comme un « système didactique principal » et le travail hors la classe comme un « système didactique auxiliaire », impossible à comprendre sans éléments d'analyse sur le premier. Comparant des élèves peu performants à des élèves obtenant de bons résultats, les auteurs montrent que pour ces derniers, l'essentiel du travail est fait en classe et qu'à la maison, ils continuent à travailler, à « explorer les recoins » de ce qui a été fait en classe. Les élèves les plus faibles, quant à eux, semblent beaucoup moins faire le lien entre leur travail personnel et celui fait en classe. Lorsqu'ils évoquent le « contrat didactique », c'est dans ses dimensions les plus formelles et c'est pour cela qu'ils pensent s'être acquittés du travail lorsqu'ils ont répondu à la commande sur le plan formel mais sans mesurer les attentes en termes d'apprentissage. Tout se passe comme s'ils recréaient un « milieu pour l'étude » sans se situer dans la continuité de ce qui a été travaillé en classe.

Barrère (2004), dans le cadre d'une étude consacrée au travail des lycéens, montre que la coupure des lieux, entre la classe et maison, nécessite pour les élèves de pouvoir établir des éléments de continuité mais que « cette opération n'est pas la même pour tous » (p. 74). La compréhension du cours, la vitesse d'écriture, l'habileté dans la sélection de ce qu'il faut prendre en note sont autant d'éléments à partir desquels les différences s'accroissent entre les élèves pour ce qui est du lien entre le travail en classe et le travail personnel à la maison. Selon Rayou (2009), cela s'explique par le fait que pour certains élèves, le savoir se présente sous la forme d'objets séparés les uns des autres, sans continuité. Ces élèves ne font donc pas de lien entre ces différentes situations et lorsqu'ils notent le travail dans le cahier de textes, cela n'a pour eux pas grand-chose à voir avec ce qu'ils ont fait en classe. De plus, ces élèves

pensent s'être acquittés de leur travail en répondant à la prescription sans voir que derrière ces tâches se jouent des apprentissages, l'acquisition de dispositions durables pour une scolarité qui exigera de plus en plus d'autonomie dans le travail. Nous retrouvons des résultats similaires dans l'étude de Cadolle et Reichstadt (2009) qui ont suivi des élèves en classe, à l'étude ou dans les familles. À partir d'une leçon sur les temps du passé au CM2, elles se sont intéressées aux « processus intellectuels en jeu pour les élèves à chacune des étapes du parcours » pour montrer une forte tension : le travail donné dans le cadre des devoirs est de l'ordre de l'exercice qui est censé révéler la compréhension d'un savoir générique travaillé en classe. Or, pour ceux qui n'ont pas réalisé ces apprentissages en classe, leur laisser la responsabilité de les réaliser seuls chez eux les placerait en difficulté. Les devoirs ne peuvent donc bénéficier qu'à ceux qui ont déjà réalisé l'essentiel des apprentissages en classe. C'est ainsi que selon Meirieu (2000b), « l'essentiel du travail scolaire devrait se faire en classe » (p. 13).

1.3 Les devoirs dans le milieu familial

Selon Desforges et Abouchaar (2003), la variable « implication parentale » joue un rôle considérable dans la réussite scolaire des enfants, plus important que les pratiques de classe. Les devoirs y apparaissent comme un objet d'investissement parental important. Ces travaux à dominante quantitative établissent des liens de corrélation entre cet investissement familial, notamment dans l'effectuation des devoirs, et la réussite scolaire. Selon Deslandes (2013) : « lorsque les parents vérifient, aident et supervisent lors des devoirs et leçons, les enfants et les adolescents développent davantage de stratégies pour contrôler leurs émotions négatives, gérer leur temps, éliminer leurs distractions et s'automotiver » (p. 317).

D'autres travaux mettent en évidence les effets des devoirs sur les familles dans leur relation à l'enfant et plus globalement à l'école. Ces effets sont jugés à la fois positifs et négatifs (Cooper, 2006) : d'un côté, les devoirs apparaissent comme un moyen d'améliorer l'implication des familles dans la scolarité de leurs enfants et susciter chez eux de l'intérêt concernant leur évolution scolaire (Saffont-Mottay et Oubrayrie-Roussel, 2009) ; ils favoriseraient la communication entre l'école et la famille en donnant de la lisibilité sur ce qui est travaillé en classe (Epstein et Van Voorhis, 2001) et en médiatisant la relation entre les enseignants et les parents (Jecker, 2013).

D'un autre côté, les devoirs génèrent des effets négatifs : ils créent des conflits entre les

parents et les enfants (Xu et Corno, 1998 ; Kravolec et Buell, 2001 ; Cooper, 2006) car les parents ont parfois tendance à être trop exigeants vis-à-vis de leurs enfants ou à créer des confusions s'ils ne sont pas assez familiarisés avec les contenus et méthodes élaborés en classe (Epstein et Van Voorhis, 2001). Il a d'ailleurs pu être mis en évidence, par des méthodes ethnologiques, que ce conflit pouvait s'exprimer par des postures corporelles permettant aux enfants de signifier leur refus de collaborer avec les parents (Goodwin, 2007). Il en résulte que les devoirs sont également générateurs de stress dans les familles (Jecker, 2013), d'autant plus que les enseignants ont des attentes importantes quant à l'aide des parents dans leur réalisation (Tardif et Lessard, 1999).

L'aide aux devoirs à l'école primaire représente en moyenne dix-neuf heures par mois pour les familles et serait en augmentation (Gouyon, 2004) : elle est plus importante à ce niveau de la scolarité ainsi qu'au début du collège qu'après. Une enquête de l'INSEE⁴ (Ibid.), ainsi que de la DEPP⁵ (Rosenwald, 2006), montre que cette aide aux devoirs est essentiellement prise en charge par les mères (deux fois plus que par les pères, même si ces derniers sont de plus en plus présents) et qu'elle diminue au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité. Cette enquête rappelle également que plus les parents sont diplômés, plus ils peuvent continuer à aider leurs enfants dans l'avancée de la scolarité. Par ailleurs, elle montre que si les parents sont majoritairement satisfaits de l'aide qu'ils apportent à leur enfant, cela ne les empêche pas de trouver cela difficile : un parent sur cinq affirme manquer souvent de connaissances pour assurer cette aide, cet état de fait étant corrélé au niveau d'étude, ce sentiment de manquer de connaissances étant beaucoup plus présent chez les parents sans diplôme. Au Québec l'enquête de Saint-Laurent et al. (1994) met en évidence la volonté des parents d'aider les élèves dans leur travail scolaire à travers les devoirs : 87% des parents se disent prêts à donner du temps. Durning (2006) insiste sur le fait que toutes les familles qui se sont prêtées à leur enquête, au sein d'une zone d'éducation prioritaire, sont particulièrement soucieuses de l'accomplissement des devoirs par leurs enfants. Selon ces auteurs, les parents établissent dans leur discours un schéma linéaire qui associe automatiquement les devoirs à la réussite scolaire, à l'obtention de diplômes et d'un futur métier. Ils notent également des différences de posture quant à l'effectuation des devoirs de l'enfant : alors que certains ne feront que vérifier que l'enfant y a accordé un temps minimum, d'autres interagiront avec lui.

4 Institut National de la Statistique et des Études Économiques

5 Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'Éducation Nationale

Selon Rayou (2009) : « la circulation du travail des élèves entre classe et maison, qui n'a pas toujours existé, ne se fait pas de manière indifférenciée selon les catégories sociales des familles » (p. 92). Da-Costa Lane (2013), reprenant les travaux de Thin (1998), insiste sur le fait que les aides parentales en milieu populaire ont tendance à se conformer à la commande, privilégiant la forme, et qu'elles ne prennent que peu en compte le processus d'apprentissage. En cela, et c'est le point central de son travail, les enfants d'enseignants sont ceux qui bénéficient de l'aide la plus appropriée à la réussite scolaire. Kakpo (2012), enquêtant au sein de familles populaires à partir d'observations et d'entretiens, a également pu mettre en évidence une très forte implication des familles dans l'aide aux devoirs, cette implication pouvant prendre la forme de nouvelles prescriptions, c'est-à-dire de devoirs ajoutés à ceux émanant de l'enseignant. Si cela crée des difficultés chez l'élève, l'auteur ne l'interprète pas comme la résultante d'une mauvaise adaptation des pratiques familiales, ou en termes de déficit culturel, mais plutôt sous l'angle des malentendus sociocognitifs (Bautier et Rayou, 2009). Ces malentendus, co-construits entre les acteurs à la fois au plan social et cognitif, proviennent du fait que ces activités se déploient dans différents milieux porteurs de « logiques différentes ». Le caractère « inapproprié » des ressources que mobilisent les parents pour aider les enfants peut ainsi être observé à partir de l'analyse de l'activité cognitive des enfants et des pratiques des parents mais ne peut être analysé indépendamment des logiques scolaires qui, en externalisant la gestion de certains apprentissages et de la difficulté scolaire, demandent aux familles de remplir un rôle délicat, celui de suppléer aux manques de l'institution qui les charge de responsabilités qu'elles ne peuvent pas toujours assumer (Rayou, 2009).

Enfin, il apparaît que les enfants, en tant qu'ils circulent entre la classe et la famille, ont un rôle actif dans la structuration des liens entre ces deux « mondes ». C'est ce dont rend compte le concept de « *go-between* » (Perrenoud, 1994) faisant des enfants à la fois des messagers mais également des messages entre les enseignants et les parents, ainsi que celui de « courtier », issu de la théorie des « communautés de pratiques » (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 2005). Utilisé par Hughes et Greenhough (2007) pour décrire une situation de devoirs dans l'espace familial, ce dernier permet de mettre en évidence le fait que l'enfant joue de la frontière entre les deux communautés de pratiques formées par la classe et la famille et auxquelles il appartient. Il peut, par exemple, faire en sorte que les liens ne s'établissent pas,

de manière à servir ses propres intérêts, pour éventuellement s'acquitter rapidement des devoirs et s'adonner à des activités ludiques.

1.4 Les devoirs dans les dispositifs péri et extra-scolaires

Il est tout d'abord important de signaler que si la pratique des devoirs a peu fait l'objet de travaux de recherche, cela est encore plus le cas en ce qui concerne son inscription dans des dispositifs périscolaires. Outre le fait que ces derniers sont historiquement récents, ce faible nombre de travaux peut également être expliqué par le rejet que provoque cette pratique (connotée de « scolaire ») dans le champ de l'animation, y compris dans le milieu scientifique (section 2.1.1), dont la recherche de légitimité face à l'éducation scolaire est prégnante.

En contexte français, c'est dans le cadre du mouvement d'externalisation des situations d'apprentissage scolaire, que de nombreux dispositifs ayant pour vocation d'aider les élèves dans leur travail personnel en dehors de la classe se sont développés, avec en arrière-plan la nécessité de prendre en charge les difficultés d'apprentissage des élèves les plus éloignés de la culture scolaire. Ils sont « plus ou moins branchés sur le travail scolaire » (Glasman, 2004). C'est ainsi que Bouysse et al. (2008) distinguent le soutien scolaire de l'accompagnement à la scolarité qui, comme l'indique la Charte nationale d'accompagnement à la scolarité⁶, « vise à favoriser la réussite scolaire et éducative des enfants qui en ont besoin du fait du manque de ressources familiales ». L'accompagnement à la scolarité comprend des activités consacrées à l'aide aux devoirs ainsi que des activités ludiques et culturelles. Glasman (2004) souligne que revient constamment dans le discours de ces acteurs et responsables de ces dispositifs une volonté de s'émanciper des codes scolaires, de faire en sorte que les enfants apprennent autrement qu'à l'école. Pour autant, l'observation des pratiques révèle qu'une part considérable du temps est consacrée à l'aide aux devoirs (Ibid.), ce qui invite à ne pas se contenter de l'étude des objectifs et justifications de ces dispositifs pour en connaître la réalité (Lescouarch, 2008). Comme dans les familles, les devoirs occupent donc une place importante dans les espaces périscolaires. Ils apparaissent ici comme une variable d'ajustement d'un système scolaire confronté à ses limites. Cette logique d'externalisation est également à l'origine de l'ouverture d'un « marché du soutien scolaire » et de préparation aux épreuves et concours dont se saisissent des structures à but lucratif (Glasman, 2004). Si ces dispositifs ne réfèrent

⁶ Cette charte a été publiée en 2001. Elle précise les grands principes de « l'accompagnement à la scolarité » ainsi que certaines modalités des dispositifs qui souhaitent s'y référer sur le plan national.

pas directement à l'effectuation des devoirs, ils visent tout de même à donner aux élèves du travail personnel supplémentaire, de nature scolaire, en dehors de l'école.

D'autres chercheurs se sont intéressés au travail des élèves au sein des dispositifs d'accompagnement à la scolarité en lien avec le travail de la classe. Pour Bernardin (2012), ce dispositif a « une fonction réparatrice » dans le sens où il permet à certains élèves de reprendre confiance au sein d'un espace sécurisant et bienveillant qui peut leur permettre de vivre des relations plus apaisées avec l'école, avec la scolarité en général. Pour autant, Suchaut (2008), à partir d'une recherche quantitative portant sur les résultats scolaires des élèves, montre qu'il y a peu d'impact du dispositif. Il apporte cependant quelques précisions : les élèves les plus en difficulté en tirent davantage profit ainsi que ceux dont les parents sont directement impliqués dans le dispositif. Rayou (2009), s'intéressant aux divers dispositifs de « soutien scolaire », met en avant deux avantages de ces dispositifs : permettre aux élèves d'entrer plus facilement dans le travail qu'ils sont censés faire en autonomie en créant un environnement plus favorable que ne l'est l'espace familial et offrir un soutien à travers la présence d'un adulte bienveillant. Cependant, ces « bonnes volontés » ne suffisent pas toujours à faire réellement entrer dans les apprentissages. Selon lui, pour ce qui est de « leur rappeler les fondamentaux de la discipline, indispensables à l'effectuation des exercices, [...] de consolider et développer leurs compétences, toutes les aides ne sont pas équivalentes » (p. 158). A partir d'observations et d'entretiens, et en mobilisant conjointement des cadres scientifiques de la sociologie et de la didactique, Rayou et Sensevy (2014) soulignent que, souvent, le manque de compétences des intervenants concernant les aspects disciplinaires ne permet pas aux élèves de réellement entrer dans les apprentissages voire crée des malentendus : certains élèves sont encouragés à « faire » leur travail sans que les dimensions cognitives inhérentes au processus d'apprentissage ne soient prises en compte dans la situation. La difficulté scolaire de certains enfants issus des milieux populaires se double de celle des animateurs à accompagner leurs apprentissages dans de tels dispositifs.

1.5 Synthèse et questionnement intermédiaire

Cette revue de littérature permet ainsi de mettre en évidence le fait que la pratique des devoirs : a) implique de s'intéresser au travail des élèves dans et en-dehors de la classe ; b) engendre des difficultés d'apprentissage notamment chez les élèves les plus fragiles socialement ; c) se situe à la croisée des espaces éducatifs et concerne plusieurs catégories d'acteurs (enseignants, parents, animateurs, etc.) ; d) génère une forte implication des parents, souvent accompagnée de difficultés, cette implication pouvant aller jusqu'à prendre la forme de nouvelles prescriptions du travail ; e) est révélatrice d'une évolution contemporaine de la forme scolaire et du fait qu'elle externalise de plus en plus le travail scolaire ; f) semble immuable, malgré une prescription qui conduit l'institution scolaire à interdire les devoirs écrits.

La section suivante vise à présenter, sans prétendre à l'exhaustivité, trois principales orientations de recherche qui se sont intéressées à l'éducation à la frontière des espaces éducatifs : a) l'étude des « formes » de l'éducation ; b) l'étude des liens entre les enseignants et les autres acteurs éducatifs et c) l'étude des processus socio-cognitifs en lien avec la construction des inégalités d'apprentissage. Il s'agit d'identifier, à partir de leurs apports spécifiques, ce qu'ils pourraient apporter (ou non) à l'étude de la pratique des devoirs.

2. Éducation scolaire et non scolaire : quels liens ?

S'il est aujourd'hui relativement aisé de mettre en évidence la fonction socialement attribuée aux différents espaces-temps que côtoient les individus, sans se limiter à l'éducation scolaire (Gaussel, 2013), traduire les spécificités de chacun de ces espaces et leurs relations reste complexe. Dans cette section, sont présentés des travaux de recherche qui se sont intéressés à ces dimensions et dans lesquels seront prioritairement analysées les relations qu'entretiennent les différents acteurs éducatifs avec l'éducation scolaire. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous nous proposons de décrire plusieurs modèles qui permettent de s'intéresser à cette question et examinons leur potentiel pour ce qui est d'éclairer une pratique comme les devoirs. Certains de ces courants se sont déjà intéressés aux devoirs et apparaissent en filigrane dans la section précédente : si celle-ci a consisté à mettre en valeur les résultats produits, l'enjeu ici est d'en évaluer le pouvoir heuristique et d'en pointer les limites. Le

premier courant permet de mettre en évidence la diversité des éducations et la spécificité de l'éducation scolaire, le deuxième les modalités de collaboration entre les enseignants et leurs partenaires et le troisième les processus socio-cognitifs en jeu lorsque les élèves les plus socialement fragiles sont amenés à réaliser un travail scolaire en-dehors de la classe.

2.1 Les « formes » de l'éducation

2.1.1 Éducatons formelle, informelle et non formelle

Il est assez fréquent, lorsqu'il s'agit d'évoquer la pluralité des temps et espaces de l'éducation, de faire référence à trois types : l'éducation formelle, informelle et non formelle. L'éducation « formelle » renvoie, sommairement, à l'éducation scolaire ; l'éducation « informelle » aux diverses pratiques sociales n'ayant pas, *a priori*, de vocation éducative instituée et l'éducation « non formelle », aux espaces institués ayant vocation éducative (ou assimilée : socialisation, développement de la citoyenneté, etc.) mais ne se situant pas dans le champ scolaire. Selon certains auteurs, cette reconnaissance de la diversité des types d'éducation a permis de contrebalancer l'hégémonie de l'éducation scolaire (Ardoino et Berger, 2010 ; Monjo, 1998) en mettant en évidence le rôle éducatif des divers espaces sociaux.

Concernant l'éducation informelle, elle met en évidence le fait que l'éducation est de tous les instants et de tous les lieux : qu'il s'agisse de la vie quotidienne (Brougère et Ulmann 2009 ; Lave, 2008), des situations de travail (Bourgeois et Durand, 2012) ou de l'éducation familiale (Durning, 2006 ; Pourtois et Desmet, 2004). Même si une partie de ces travaux s'intéresse à ces éducations pour ce qu'elles sont (d'un point de vue anthropologique notamment), il n'est pas rare d'y trouver une critique sous-jacente de l'école, dans la lignée de la pensée d'Illich (1971) qui avait mis en avant un projet de déscolarisation de la société. On retrouve cette même « conflictualité » entre scolaire et non-scolaire en ce qui concerne l'éducation « non formelle » où il est question d'affirmer le caractère alternatif de cette éducation vis-à-vis du modèle scolaire et, ainsi, de la légitimer comme le suggère la définition donnée par Bordes (2012), à savoir « un processus d'éducation organisé qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducatons et de formations. Il n'y a pas de certification. Les acteurs ont un rôle actif dans ce processus d'apprentissage » (p. 9). Bien qu'ayant permis de faire reconnaître que l'éducation n'était pas l'exclusive de l'école, cette classification, reconnue par l'Unesco en 1997, pose un certain nombre de problèmes lorsqu'il

s'agit d'en proposer une approche scientifique. Le premier problème concerne les conflits de légitimité qui traversent les différents champs éducatifs, notamment en ce qui concerne le fait de se revendiquer (ou non) du champ scolaire. S'ils n'ont pas conscience de cela, les chercheurs peuvent servir ce projet, au détriment d'une réelle investigation scientifique sur les spécificités de ces différentes éducations. Selon Vincent, Lahire et Thin (1994), « le sociologue ne doit pas se laisser imposer les catégories des êtres sociaux en lutte dans le champ éducatif : "scolaire" et "non scolaire", école "fermée" et école "ouverte", pédagogie "traditionnelle" et pédagogie "nouvelle" » (p. 46). Le deuxième problème concerne le paradoxe qui consiste à vouloir affirmer la diversité des éducations en invoquant le concept de « forme » qui, de manière implicite, ne renvoie qu'à une seule, la « forme scolaire ». Selon Maulini et Montandon (2005), il y a ainsi une « drôle de conjonction : la forme scolaire est le repoussoir politique et l'étalon théorique des pratiques d'éducation » (p. 21). Il en résulte une incapacité à penser la forme en-dehors de celle « scolaire », qui reste la référence, certainement par manque de définition rigoureuse de ce que peut être une forme (Maulini et Perrenoud, 2005). La distinction entre les trois « formes » d'éducation tient difficilement lorsqu'il s'agit d'affiner le regard. Selon Brougère (2007), qui s'est plus particulièrement intéressé à l'éducation « informelle » « on perçoit une situation complexe qui ne permet pas d'isoler aussi facilement apprentissages informel et formel. Il est sans doute impossible de mettre une frontière là où il s'agit d'un *continuum*, d'une variété de formes, d'une diversité dont la distinction maladroite entre formel, non-formel et informel essaie de rendre compte » (p. 5).

Ainsi, ce cadre ne paraît pas adéquat pour ce qui est d'analyser la pratique des devoirs. En effet, où la situer : dans l'éducation formelle du fait de sa provenance scolaire ? Dans l'éducation informelle lorsqu'elle se réalise dans la famille ? Ou dans la non formelle pour ce qui est des structures périscolaires ? Conserver ces « frontières » conduirait inévitablement à la conclusion que les devoirs sont un « objet scolaire », qui n'a pas sa place dans les autres espaces éducatifs, ce qui la rendrait non appréhendable. Cela peut d'ailleurs expliquer le faible intérêt scientifique pour cette pratique, jugée *non grata* par les acteurs (dont des chercheurs) qui situent leurs investigations hors du champ scolaire. Dans ce cadre, la seule analyse qui vaille est celle qui conduit *in fine* à dénoncer cette pratique comme signant, une nouvelle fois, la colonisation du scolaire sur l'ensemble des pratiques éducatives. Bien que cette analyse

puisse être recevable, elle ne peut constituer l'unique prisme des investigations du chercheur.

Les travaux portant spécifiquement sur la forme scolaire (Vincent, 1994) semblent alors offrir un cadre d'analyse plus porteur en ce qui concerne la compréhension de la pratique des devoirs.

2.1.2 La forme scolaire

Les spécificités de l'éducation dite « formelle » a fait l'objet de descriptions et analyses de nature scientifique. Ces travaux (Lahire, 2008 ; Maulini et Perrenoud, 2005 ; Vincent, 1994) se sont intéressés à ce qu'il a alors été convenu de nommer « forme scolaire » en décrivant ses traits distinctifs, en comparaison avec d'autres modes de socialisation, et en la situant dans le processus historique d'essor des sociétés industrielles. Bien que des débats existent concernant la nature de ses éléments caractéristiques, il est possible d'en dégager, *a minima*, les points suivants : un temps spécifique pour apprendre, séparé des autres pratiques sociales ; la présence de savoirs spécifiques avec forte valorisation de la culture écrite ; l'importance des règles de l'apprentissage de ces savoirs et une organisation rationnelle du temps, la présence d'un contrat didactique qui lie les formateurs et les formés. En considérant cela, il en ressort que la forme scolaire n'est pas assimilable à l'école en tant qu'organisation administrative, pédagogique à un moment donné. La forme scolaire n'est donc pas figée, elle est plurielle et se doit d'être décrite à partir de ses variations en fonction des contextes historiques, locaux, etc. (Maulini et Montandon, 2005).

Parmi ces variations, il apparaît que la forme scolaire peut être présente dans d'autres espaces-temps que celui de la classe ou même de l'école. Cela est assimilé, chez certains, non sans un brin de dénonciation, à un processus de colonisation de l'ensemble des espaces éducatifs, comme par exemple les centres de vacances (Houssaye, 1998), que l'on chercherait à rentabiliser, en mobilisant de ce fait les *doxas* des sociétés industrielles. D'autres y voient un éventuel manque d'imagination ou de créativité lorsqu'il s'agit de penser des pratiques éducatives (Maulini et Perrenoud, 2005), ce qui conduit les « éducateurs » à se raccrocher à ce qu'ils connaissent. Dans ce cadre, les devoirs peuvent apparaître comme un révélateur des variations de la forme scolaire ; variation en ce qui concerne : a) l'unité de temps et d'espace : les devoirs ne se cantonnent pas aux quatre murs de la classe et à ses horaires administratifs ; b) le « contrat didactique » : il ne se joue pas uniquement entre l'enseignant et les élèves mais également entre l'autre adulte (parent, animateur, etc.) et les enfants concernés ainsi qu'entre

l'enseignant et les autres adultes.

2.2 Les relations entre les enseignants et les autres acteurs éducatifs

Du fait de l'évolution des frontières entre l'école et son environnement, s'est développée une réflexion sur les modalités de relation entre les enseignants et les autres acteurs éducatifs, qualifiés de « partenaires » de l'école (Zay, 1994). Cette relation concerne en premier lieu la famille. Ce qu'il est convenu de nommer « relation école-familles » a fait l'objet de nombreux travaux de recherches (Feyfant, 2015). Majoritairement, ceux-ci mettent en évidence une relation qui ne va pas de soi : conflictuelle, ambiguë et inégalitaire (Corre, 2014 ; Dubet, 1997 ; Fotinos, 2014 ; Meirieu, 2000a ; Maubant et Leclerc, 2008). Au-delà des parents, c'est l'ensemble des relations des enseignants avec leur environnement qui est concerné (associations, collectivités locales, etc.) et dont est pointée la difficile prise en charge du « partenariat » (Mérini, 1999 ; Zay, 1994). Si l'idée de ce partenariat, qui fait partie de la prescription du travail enseignant (MEN, 1989), est majoritairement acceptée par les enseignants (Asdih, 2012), cela n'empêche pas une mise en œuvre souvent mal vécue ou laborieuse, tant du côté des enseignants que de ses partenaires.

Ces travaux sont souvent regroupés sous le terme de « coéducation » (Feyfant, 2014). L'idée sous-jacente est que l'apprentissage et le développement des enfants sont liés à la dynamique des interactions entre les différents adultes qu'ils côtoient. Cependant les travaux y font directement ou indirectement référence selon deux points de vue contrastés, qui révèlent des visées à la fois heuristiques et transformatives de ces travaux de recherche : pour certains, cette « coéducation » est un idéal éducatif voire politique (Jesus, 2004), pour d'autres, il s'agit d'une réalité anthropologique (Brogère, 2010 ; Chauvenet, Guillaud, Le Clère et Mackiewicz, 2014). Selon Brogère (2010), en effet, « du point de vue de l'enfant, il y a toujours coéducation, confrontation avec une multiplicité de significations, adultes mais aussi enfants, qui contribuent de façon formelle ou informelle à son éducation [...] Il n'y a pas lieu de "faire de la coéducation", toute éducation étant coéducation de fait » (p. 127).

Certains travaux s'intéressent à la manière dont cette coéducation est prise en charge, séparément, par les différentes catégories d'acteurs. Concernant les enseignants, il s'agit de s'intéresser aux modalités du travail collectif lorsqu'ils sont amenés à collaborer, coopérer et se coordonner (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif, 2007) entre eux, certes, mais également avec leurs partenaires. Il en ressort que ces dimensions entrent en tension avec la

culture des enseignants, du fait notamment qu'elles sont vécues comme une intrusion dans l'espace qui leur était historiquement dédié. Selon Marcel (2005) « cette intrusion des parents d'élèves au sein de l'espace professionnel de l'enseignant va nécessiter de sa part la mise en œuvre de stratégies de positionnement : le partenariat ne va pas de soi, il se construit au quotidien » (p. 198). Concernant les parents, il s'agit d'identifier la manière dont ils s'engagent (Poncelet et Francis, 2010) ou s'impliquent (Epstein, 2001) dans la scolarité de leur enfant, qu'il s'agisse des « styles parentaux d'accompagnement de la scolarité » (Bergonnier-Dupuy, 2005) ou de leur participation à la vie de l'école. Dans tous les cas, il s'agit d'identifier « ce qui, en fonction de l'âge de l'enfant, dans la socialisation et l'éducation familiales, de façon directe ou indirecte, favorise la réussite et l'intégration scolaire ou, au contraire, est susceptible d'entraîner des problèmes d'adaptation » (Ibid., p. 6).

D'autres travaux, plus rares, se sont intéressés aux dynamiques collectives de cette « coéducation » en tenant compte conjointement des enseignants et de leurs partenaires. Cela peut avoir trait aux attentes réciproques des acteurs et à la manière dont ils situent leur action vis-à-vis des autres acteurs. Il en ressort que, selon Tardif et Lessard (1999), ces attentes mettent en évidence une asymétrie importante étant donné que « les enseignants sont des experts qui ont besoin des profanes pour réaliser leur activité professionnelle, tandis que les parents doivent reconnaître aux enseignants une certaine expertise et leur confier l'éducation et l'instruction de leur progéniture » (p. 512). Cela met également en évidence des malentendus (Maubant et Leclerc, 2008) étant donné que les attentes ne sont pas toujours réciproques. Il peut également s'agir de s'intéresser à des pratiques dans lesquelles les différentes catégories d'acteurs sont présentes, qu'il s'agisse a) de situations « ordinaires » : rencontres enseignants-parents (Nunez-Moscoso et Ogay, soumis) ou b) de situations provoquées dans le cadre de recherches-actions comme cela est le cas des travaux de développement des « communautés de pratiques » (Desmet et Pourtois, 2013). Dans ces travaux, il s'agit d'identifier des éléments de culture commune (et de favoriser leur développement lorsqu'ils ont une visée transformative), de spécifier le rôle éducatif des différentes catégories d'acteurs ainsi que de mettre en évidence les potentiels conflits qui traversent cette relation. Il s'agit donc de s'intéresser autant à ce qui unit les acteurs qu'à ce qui les différencie (Maubant, 2008). En définissant le partenariat, Mérini (1999) met bien en évidence ces éléments : « il faut voir dans le partenariat à la fois le fait que les partenaires

associent leurs ressources, leur volonté ou leur savoir-faire sur la base de leurs différences, et que ce faisant, il s'établit des partages d'autorité et de pouvoir qui aboutissent à des formes d'abstention réciproques délimitant des zones d'influence réciproque au projet commun » (p. 16).

Cette « coéducation » apparaît souvent, implicitement ou explicitement, comme une plus-value pour ce qui est de l'apprentissage et du développement des enfants et des jeunes. Pour autant, cela n'est pas sans poser de questions. D'une part, des travaux mettent en évidence des effets sociologiquement contrastés de ces « collaborations », ce qui amène certains chercheurs (Section 1.1.2) à en questionner la construction sociale et à interroger ainsi le bien-fondé de ce qui est devenu une prescription du travail enseignant, voire des autres champs (familial, associatif, etc.). De plus, selon Marcel (2005), ce partage des « espaces » ne se fait pas toujours au bénéfice de l'enfant, du fait notamment de la propension des enseignants à « occuper le terrain » éducatif, qu'il s'agisse de l'espace familial ou périscolaire :

l'espace éducatif de l'enfant englobe les champs d'action des différentes instances qui sont concernées par son éducation, au sens très large du terme. [...] Le positionnement de l'espace professionnel de l'enseignant par rapport à cet espace éducatif génère un certain nombre d'ambiguïtés qui, in fine, se traduisent par son « rétrécissement » (p. 198/199).

Dans tous les cas, les recherches qui s'intéressent à l'implication des différents adultes dans l'éducation des enfants ont du mal à en mesurer l'impact quant aux apprentissages que réalisent ces derniers (Feyfant, 2014). En effet, les travaux ont plutôt mis en évidence des effets sur le développement psycho-affectif de l'enfant que sur ses apprentissages des connaissances académiques. Cela peut s'expliquer par la complexité des protocoles de recherche à mettre en œuvre : la prise en compte des différents espaces sociaux et acteurs peut être un obstacle pour le chercheur et la multiplication des variables explicatives peut rendre difficile toute interprétation. Le manque de cadre théorique et méthodologique adaptés se fait ici sentir.

Dans le cadre de ces travaux, les devoirs, même s'ils apparaissent en filigrane, ne font pas l'objet d'une réelle attention. Il est possible de faire l'hypothèse que cela tient : a) à la difficulté théorique et empirique d'établir des liens entre des acteurs qui interviennent dans des espaces-temps disjoints et dont on ne peut prétendre, *a priori*, qu'ils poursuivent des objectifs

communs et b) à la régulière mise en évidence des difficultés que pose cette pratique, qui incitent plus à son rejet qu'à sa prise en compte dans un projet de développement du partenariat. Deux recherches, au moins, font ici figures d'exception : a) Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois (2006) font référence à la pratique des devoirs comme pouvant potentiellement devenir un vecteur de coéducation, pour peu qu'ils permettent aux différents acteurs de s'intéresser à l'enfant et de surmonter ainsi leurs conflits ; b) Jecker (2013), de manière plus précise, tout en montrant en quoi les devoirs sont un facteur de stress au sein des familles, a mis en évidence le fait qu'ils médiatisent la relation entre enseignants et parents. À titre expérimental, il en a fait un objet de rencontre et de discussion entre ces deux catégories d'acteurs et a montré comment le conflit préexistant pouvait être source de formation de part et d'autre.

2.3 Processus socio-cognitifs et construction des inégalités d'apprentissages

Les travaux de recherche, de nature sociologique, qui s'intéressent à la construction des inégalités scolaires, surmontent certaines des limites inhérentes aux deux orientations de recherche décrites ci-dessus. Au-delà des résultats que ces travaux ont permis de produire concernant les devoirs et qui ont été mis en évidence (Section 1), leur modèle d'analyse permet de s'intéresser aux apprentissages des élèves, de lier ces processus d'apprentissage à la dynamique des interactions entre les enfants et les adultes quels qu'ils soient (enseignant, parent ou animateur) et de prendre en compte des dimensions historiques, sociales et culturelles renvoyant à la construction des inégalités sociales et scolaires. Certains chercheurs parviennent ainsi, en mobilisant conjointement des cadres principalement issus de la sociologie et de la didactique (Bautier et Rayou, 2009 ; Bautier et Rochex, 1997 ; Kakpo et Rayou, 2010), à éclairer ces processus en liant dimensions locales et globales de l'activité humaine.

La motivation première de ces travaux réside dans l'analyse des apprentissages scolaires que réalisent les élèves en classe et en-dehors de la classe. Plus précisément, il s'agit de s'intéresser à la différenciation de ces apprentissages en fonction des contextes sociaux, culturels et langagiers dans lesquels évoluent les enfants. Ces travaux mettent en évidence le fait que le renvoi d'une part du travail scolaire en-dehors de la classe est globalement défavorable aux enfants issus des milieux populaires (Rayou, 2009). Cependant, ces difficultés ne sont pas analysées comme relevant d'un déficit culturel de ces élèves ou de leur

famille, comme cela est le cas dans d'autres approches sociologiques, mais comme la résultante de l'inscription des pratiques dans des configurations sociales (Lahire, 1995), qui impliquent l'ensemble des acteurs et qui sont plus ou moins efficaces du point de vue des apprentissages scolaires. Il s'agit ainsi de ne pas naturaliser la difficulté scolaire (Bonnéry, 2007) mais d'en saisir le processus de construction. Selon Lahire (1995) :

au contraire de la saisie décontextualisée des causes de l' « échec » ou de la « réussite », la reconstruction des contraintes sociales relationnelles concrètes s'exerçant sur des enfants singuliers vise à restituer les déterminismes sociaux relationnels au plus près de la manière dont ils se présentent à eux (p. 97).

Ces travaux sont guidés par l'hypothèse de l'existence de « différenciations importantes dans les manières de prescrire et d'accompagner le travail hors la classe des élèves des milieux socialement différenciés » (Rayou, 2009, p. 11). L'éducation familiale y est vue comme contribuant à la réussite scolaire : elle permet aux élèves des classes sociales les plus proches de la culture scolaire de réussir, et *a contrario* d'échouer pour ceux qui en sont les plus éloignés. Dans ce cadre, la volonté de partager les situations d'apprentissage scolaire entre la classe et la famille (ou les structures périscolaires), est critiquable : cela fait jouer le poids des déterminismes sociaux et favorise de fait certains milieux sociaux au détriment des autres, les milieux populaires essentiellement. Pour autant, il ne s'agit pas d'une posture déterministe étant donné que ces processus n'opèrent pas de manière mécanique et homogène. En effet, les configurations sociales dans lesquelles s'inscrivent les pratiques peuvent générer des effets contrastés en ce qui concerne la réussite (ou la difficulté) scolaire.

Ces travaux cherchent ainsi à « mettre à jour l'existence de possibles dissonances entre logiques familiales et logiques scolaires, dissonances dont l'étude pourrait éclairer la part des “ prismes “ familiaux qui entrent dans la constitution des “ malentendus “ scolaires des enfants des catégories populaires » (Kakpo, 2012, p. 5). La notion de « malentendu » est ici centrale, plus précisément celle de « malentendus socio-cognitifs » (Bautier et Rayou, 2009 ; Bautier et Rochex, 1997). Il s'agit, à travers cette notion, d'expliquer comment, dans les situations pédagogiques et dans un contexte socio-historique particulier, se construisent les difficultés d'apprentissage et qu'elles sont le fruit de significations différentes construites par les acteurs, selon leurs dispositions et les effets du contexte culturel et social (et non de leur implication). Il apparaît que, souvent, les situations d'apprentissage en-dehors de la classe

favorisent la construction de ces malentendus socio-cognitifs et ce malgré la bonne volonté des personnes chargées d'accompagner ce travail, qu'il s'agisse de parents (qui peuvent être amenés à surinvestir leur rôle dans ce domaine) ou d'animateurs périscolaires. Cela est essentiellement renvoyé au poids de la culture scolaire : a) d'une part en ce que la qualité des apprentissages réalisés en classe par les élèves conditionne en grande partie leur travail en-dehors de la classe (Félix, 2003) b) d'autre part parce que l'évolution contemporaine de la forme scolaire implique une externalisation (Kherroubi, 2009) de plus en plus importante du travail scolaire, faisant jouer aux familles (voire à d'autres acteurs extérieurs à l'école) un rôle qu'il leur est difficile d'assumer. L'étude de ces processus met en évidence la présence de *doxas* pédagogiques contemporaines, d'autant plus puissantes qu'elles échappent en grande partie à la conscience des acteurs. Parmi ces dernières, celle d'« autonomie » (Périer, 2014), selon laquelle les élèves auraient des dispositions naturelles à effectuer les devoirs en autonomie, est particulièrement prégnante. Elle pose d'autant plus de difficulté qu'elle est ambiguë (Lahire, 2001b) : s'agit-il de mettre en place des situations favorisant l'apprentissage de l'autonomie ou de mettre l'enfant en situation de « faire tout seul », en présupposant qu'il en a les dispositions ? Les recherches mettent en évidence que c'est principalement la deuxième proposition qui est mise en œuvre, renvoyant ainsi souvent les élèves à leurs talents individuels.

Dans des travaux récents, la place des dispositifs matériels est interrogée, toujours à travers la prisme de la construction des inégalités (Bonnéry, 2015). Selon l'auteur :

les divers instruments matériels (manuels, fiches ...) écrits influencent en partie l'usage qu'en font les enseignants et les élèves, voire les parents, pour faire les devoirs. Leur matérialité contraint le périmètre des usages possibles, mais il ne s'agit pas d'un conditionnement mécanique : le support autorise plusieurs usages, par les enseignants et par les élèves, aux effets potentiellement inégaux (p. 14).

L'intérêt est notamment porté sur l'appropriation différenciée de ces supports par les enseignants et les familles de milieux populaires. Kakpo (2015) met par exemple en évidence le fait que certains supports que l'enseignant fait circuler entre la classe et la maison sont illégitimes aux yeux des parents : « confrontés à ces nouveaux supports, ces parents se sentent privés de jouer le rôle de partenaires auquel ils aspirent et auquel l'institution ne cesse de les rappeler d'ailleurs » (p. 64). Ils sont ainsi amenés à mobiliser des supports de leur propre initiative, c'est-à-dire des supports qui véhiculent des visions de l'apprentissage plus

conformes à leurs attentes. Ces supports, qui simplifient les démarches, notamment sous la forme de questions-réponses et de segmentation extrême des apprentissages et tâches correspondantes, sont vus comme mobilisant des processus cognitifs de bas niveau.

Contrairement aux recherches évoquées précédemment, ces dernières font des devoirs un objet privilégié d'analyse pour ce qui est de penser les liens entre les situations de travail dans la classe et en-dehors de la classe. Elles le font cependant sur un mode particulier, cohérent avec leurs intérêts et hypothèses : a) les pratiques dans le domaine familial ou périscolaire sont analysées en tant qu'elles permettent d'éclairer les pratiques d'enseignement-apprentissage en classe. Dans ce sens, les situations analysées, lorsqu'elles se déroulent dans la famille ou dans les structures périscolaires, sont analysées comme étant fortement influencées par les pratiques enseignantes et plus globalement par la « culture scolaire » b) l'hypothèse des liens entre inégalités sociales et d'apprentissage amène les chercheurs à débusquer ce qui, dans la pratique, révèle et peut potentiellement valider cette hypothèse.

3. Questions intermédiaires

Cette section a pour objectif de dégager des questions intermédiaires⁷ concernant la pratique des devoirs, en référence à la revue de littérature développée en section 1 ainsi qu'aux travaux de recherche évoqués en section 2, qui permettent d'étudier les relations entre éducation scolaire et non scolaire.

En considérant que les recherches sur la pratique des devoirs se sont principalement focalisées sur la construction des difficultés scolaires, il pourrait être intéressant de se demander ce qui, *a contrario*, pourrait favoriser les apprentissages scolaires. Cela implique d'interroger : a) la manière d'analyser cette pratique et b) les liens entre les visées épistémique et transformative de la recherche.

Concernant le premier point, même si les récents travaux de nature sociologique, qui ont été mentionnés, prennent en compte les dimensions situées de la pratique et leur contexte de réalisation, cela reste à développer. D'une part, la quantité limitée de travaux ne permet pas encore de dégager différentes configurations et d'en constater des effets contrastés sur les apprentissages réalisés par les enfants. D'autre part, certains aspects de la situation, dont on

⁷ Leur statut de questions intermédiaires permet de les différencier des « questions de recherche » développées en fin de chapitre 2. Elles apparaissent alors comme une étape de questionnement et de problématisation de la recherche, qui n'a pas encore fait l'objet d'un traitement à l'aide du cadre théorique.

peut penser qu'ils orientent les dynamiques collectives du travail et les apprentissages réalisés par les enfants, ont été relativement peu pris en compte : ils concernent les dimensions matérielles (les objets par exemple) et spatio-temporelles (la séparation des situations et les contraintes qu'elle représente sur l'activité des acteurs).

Concernant les dimensions collectives du travail des adultes et leur lien avec l'activité de l'enfant, une question apparaît en filigrane dans les travaux, mais de manière relativement implicite, et mériterait de plus amples développements : elle consiste à se demander comment les différents adultes situent leur rôle dans la « chaîne d'apprentissage de l'enfant » (Rayou, 2009), en ce qui concerne plus particulièrement ses apprentissages scolaires. En effet, si les rôles d'« enseignant », de « parent » ou d'« animateur » ont été socialement attribués, il paraît important de ne pas les naturaliser et de s'interroger sur les processus socio-historico-culturels de leur construction : cette construction devant être considérée comme relevant de processus globaux mais également locaux (Cicourel, 1979). La caractérisation de ces « rôles » amènent alors à se demander ce qu'ils ont de spécifique, de partagé ou de potentiellement asymétrique. A ce titre, la pratique des devoirs impliquant une présence de la forme scolaire dans différents espaces sociaux, on peut se demander quelle est l'appropriation par les différents acteurs de cette forme scolaire. En quoi ces différentes appropriations mettent-elles en évidence des éléments de partage culturels mais également des spécificités ?

Le dernier point réfère aux conditions même de la production scientifique. A quelques exceptions près qui ont été mentionnées, les recherches sur les devoirs ont peu revendiqué une visée transformative. Il peut alors être intéressant de se demander quelles pourraient être les modalités de la recherche dans le cas où elle s'inscrirait dans cette visée. Notamment, comment envisagerait-elle la complexité que représente la prise en compte des différentes catégories d'acteurs, ainsi que de la diversité des situations dans lesquelles la pratique des devoirs prend place (et leur séparation spatio-temporelle) ? De plus, quelle orientation donnerait-elle à cette transformation, en tenant compte de ce qui est censé être partagé et spécifique à chacune des catégories d'acteurs ?

Chapitre 2

Ancrages épistémologiques et théoriques de la recherche

Ce chapitre a pour objectif de décrire les principales options épistémologiques et théoriques de la thèse. Inscrite dans le programme de recherche empirique et technologique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2009), elle en adopte les postulats sur l'activité humaine, dans ses dimensions individuelles et collectives, épistémiques et transformatives. Afin de situer le propos, à chaque fois que cela est possible, les notions-clés de ce programme de recherche sont présentées au regard d'autres cadres théoriques dont il se rapproche ou se distingue. Ces options épistémologiques et théoriques seront également décrites en mettant en avant leur intérêt quant à l'objet d'étude présenté au chapitre 1 : la pratique des devoirs.

Le chapitre est organisé de la manière suivante :

- Section 1 : Analyser l'activité
- Section 2 : Le cours d'action, analyser l'activité individuelle et collective
- Section 3 : Concevoir des environnements de formation
- Section 4 : Questions de recherche

1. Analyser l'activité

Dans cette section, il s'agit de présenter les ancrages épistémologiques et théoriques de la thèse, plus particulièrement la manière dont est envisagé l'objet théorique « activité », en l'inscrivant dans le programme de recherche scientifique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2009). Sont mises en évidence des « tensions » auxquelles est confronté tout chercheur qui souhaite s'intéresser à l'activité humaine : celles qui concernent les dimensions à la fois individuelles et collectives, locales et globales, statiques et dynamiques. En se situant dans le courant de « l'anthropologie cognitive », le programme du cours d'action se propose d'appréhender l'activité en tenant compte de cette complexité, dont la définition donnée par Barbier (2011) rend bien compte : « ensemble des processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement (physique, social et/ou mental), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion » (p. 25). Dans le cadre de la recherche, la notion d'activité répond à « l'objectif holiste de saisir les pratiques [...] dans leur complexité et leur pluri-dimensionnalité, tout en (les) rendant accessibles à des démarches rigoureuses et contrôlées garantissant la validité des analyses » (Durand, 2009a, p. 832).

Sont envisagés : a) les liens entre visées épistémique et transformative de la recherche ; b) l'orientation « éactive » du programme de recherche et c) les liens entre les dimensions individuelles et collectives de l'activité humaine.

1.1 Analyser l'activité : comprendre et transformer

En sciences de l'éducation, la question des liens entre les visées épistémiques et transformatives de la recherche n'est pas nouvelle, elle est même intrinsèquement liée à la discipline scientifique (Albero, 2013 ; Beillerot, 2002). La co-présence de ces visées implique des recherches qui intègrent à la fois théorie et pratique, science et action selon des modalités qui ne sont pas neutres d'un point de vue épistémologique (Bedin, 2013). Selon l'auteur, la diversité des terminologies employées pour désigner ces recherches, allant de la « recherche-action » à la « recherche-intervention », en passant par la « recherche collaborative », ne renvoie pas uniquement à des différences d'ordre sémantique ou technique mais interroge les choix épistémologiques et notamment la conception du changement des auteurs. Selon Yvon et Durand (2012), ces choix sont rarement explicités en sciences de l'éducation, ce qui

constitue une forme d'œcuménisme dans la discipline : celui d'une distinction entre les visées scientifiques et transformatives de la recherche. Parallèlement, le manque de liens entre les chercheurs et les praticiens est fréquemment pointé du doigt en sciences de l'éducation, qu'il s'agisse d'un manque de connaissance réciproque ou de l'incapacité de la recherche à faire évoluer les pratiques éducatives. Cependant, pour ces mêmes auteurs :

l'effort ne devrait pas porter sur la possibilité de rapprocher ou de mettre en relation des entités posées comme distinctes (les savoirs scientifiques et les pratiques sociales), mais la mise en évidence du fait que ce modèle ancré sur cette distinction, convoqué de façon systématique, à l'insu parfois des acteurs (professionnels ou non) de ce champ, est inopérant (p. 11).

Theureau (2009), qui opte pour la notion de « programme de recherche technologique », pointe également le manque d'explicitation des liens entre ce type de programme de recherche et son pendant empirique. Le terme « technologique » est en effet « employé de façon purement pragmatique, sans que lui soit attribué un sens épistémologique quelconque, et en fait, avec comme implicite une épistémologie particulière, l'épistémologie de l'application de la science » (p. 479). Or, selon Alberio (2013), « l'abandon des conceptions applicationnistes d'une expertise en surplomb ne va pas de soi » (p. 96) ; cela nécessite alors des formes partenariales ou collaboratives entre chercheurs et praticiens (Vinatier et Rinaudo, 2015). Ainsi, avoir des prétentions à intégrer à la recherche une dimension transformative implique d'explicitier les choix épistémologiques et théoriques qui la sous-tendent. L'analyse de l'activité répond à ces enjeux car, selon Barbier (2013), « elle est [...] construite sur une liaison fonctionnelle entre le monde de la recherche et celui des autres pratiques » (p. 17). Le fossé entre recherche et pratiques sociales s'en trouve amoindri. Selon le même auteur, l'approche de l'activité « se développe en lien avec un projet de transformation, qu'il passe par la conception d'objets technologiques, la modification des tâches et des modes opératoires, ou une technologie des situations sociales » (Ibid.). Il y a ainsi développement consubstantiel des enjeux épistémiques et transformatifs de la recherche et de la formation (Schwartz, 1997).

Il est également nécessaire de clarifier le sens donné à l'idée de transformation. Selon Barbier (2013), inscrire une recherche dans une approche de l'activité c'est « rendre compte des transformations en actes que constituent les activités » (p. 17). Il s'agit donc de penser la transformation comme inhérente à l'activité humaine et permanente. Cela est cependant difficile car, selon Jullien (2005), notre culture européenne n'est pas outillée pour penser les

transformations :

Cette difficulté est celle de penser son être même qu'est en son cœur la transition [...], le "passage" permettant d'aller d'une "forme" à la suivante - dans l'entre-formes, si je puis dire - et développant ainsi de son mieux ce trans de la "trans-formation". Or précisément, comme elle n'est pas de l'"être", la transition échappe à notre pensée. En ce point précis, notre pensée s'arrête, elle n'a plus rien à dire, se tait, et c'est aussi pourquoi la transformation nécessairement est tenue "silencieuse" (p. 25).

Cette conception de la transformation se retrouve dans la pensée de Simondon (1989/2007) qui l'envisage comme un double processus d'appropriation et d'individuation, ces deux notions renvoyant de façon sommaire à l'apprentissage et au développement. L'auteur fait de l'individuation le concept central pour saisir le processus par lequel les objets, les personnes et les collectifs se constituent en tant qu'êtres et se transforment sans cesse au cours de leur activité. L'objet, l'être vivant, l'individu, le collectif sont alors considérés comme des « phases de l'être » (Ibid., p. 12), et les êtres comme n'étant pas toujours déjà constitués, mais en transformation. Barbier (2013) propose alors plusieurs façons d'appréhender ces transformations au sein des recherches qui adoptent une approche de l'activité : « Penser les activités non pas en termes d'étapes, comme dans le discours prescriptif, mais en terme de fonctions toujours présentes dans l'activité étudiée, mais se précisant et évoluant sans cesse », « s'intéresser aux dynamiques déjà présentes dans la situation, avant même que ne s'engage l'activité ou l'action », « donner à la notion d'émotion un statut central », « se donner les moyens méthodologiques d'une approche du cinétisme (changements constants) du contenu des activités, des sens construits autour d'elles [...] et des significations qui leur sont données » (Ibid.).

Ces considérations amènent à penser que les visées heuristiques et transformatives d'une recherche sur une pratique sociale telle que les devoirs nécessitent, outre la distinction entre les volets empiriques et technologique de la recherche, la clarification des présupposés sur l'activité humaine et leur potentiel pour ce qui est d'étudier une pratique en transformation, sans la « figer ». C'est de cela dont il est question dans la sous-section suivante.

1.2 Analyser l'activité dans une perspective « éactive »

Dans cette sous-section, il s'agit de décrire les présupposés sur l'activité humaine qui fondent le programme de recherche scientifique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2009). Ce programme, souvent comparé à ceux qui se revendiquent également des théories de l'activité, comme cela est notamment le cas de la « didactique professionnelle » (Pastré, 2011) ainsi que de la « clinique de l'activité » (Clot, 1999), s'en distingue cependant de par le noyau dur (Lakatos, 1994) que constituent certains de ses pré-supposés sur l'activité humaine (Durand, 2009b) : essentiellement celui d'« éaction » et de « conscience préreflexive ». La définition de ces ancrages épistémologiques et théoriques permettra de situer le travail dans le vaste champ des théories de l'activité (Remoussenard, 2005), voire plus globalement dans celui plus vaste encore et polysémique des « pratiques » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002).

Le concept d'éaction (Maturana et Varela 1994 ; Varela, 1989a) est issu des sciences cognitives ainsi que de la biologie. À un paradigme dominant, celui du modèle computationnel de la cognition, consistant à conférer au cerveau humain des capacités de traitement de l'information provenant d'un monde extérieur pré-existant, à l'aide de symboles et sur le modèle d'un ordinateur, ces auteurs substituent l'idée de la capacité de l'humain à faire émerger un monde qu'il signifie. C'est ainsi que cette étude adopte un certain nombre de postulats concernant l'activité humaine. Celle-ci y est considérée comme étant a) cognitive ; b) cultivée ; c) partiellement autonome ; d) vécue ; e) située et f) incarnée. Ces composantes de l'activité humaine sont indissociables. Prises isolément, elles ne permettraient de décrire l'activité que très partiellement et conduiraient à des contre-sens.

1.2.1 L'activité humaine est cognitive

- *Permanence de la cognition et typicalisation*

Considérer l'activité comme étant cognitive implique que l'individu mobilise et actualise en permanence des connaissances dans le *continuum* de son expérience (Dewey, 1968). Dans ce programme de recherche, ce processus, qui se rapproche de ce qui est communément nommé apprentissage/développement, s'appelle « typicalisation ». Elle est à rapprocher de la notion de « type » élaborée par Rosch (1978), qui traduit « la capacité de l'esprit humain à simplifier le réel et à le catégoriser » (Veyrunes, 2014, p. 118). Un type rassemble des occurrences de faits, d'événements ou d'actions en relation avec un « prototype », c'est-à-dire

un représentant d'une catégorie que l'acteur reconnaît. Le prototype ne reprend donc pas tous les caractères d'une catégorie, mais seulement celles jugées essentielles par les sujets. Les occurrences considérées comme typiques se rapportent donc au prototype en fonction de leur degré de proximité ou de ressemblance avec celui-ci. Le processus de typicalisation consiste ainsi, pour l'acteur, à valider un type préalablement construit, à l'invalider, à le renforcer, à en diminuer la validité, ou à en créer un nouveau (Sève, Saury, Theureau, Durand, 2002). Dans ce cas, « comprendre et interpréter une situation consiste à la reconnaître : l'individu s'appuie sur la familiarité des situations rencontrées pour apporter une réponse déjà éprouvée dans des situations similaires » (Sève et Leblanc, 2003, p. 64).

Le processus de typicalisation se rapproche de celui de « conceptualisation », plus fréquemment utilisé lorsqu'il s'agit de s'intéresser aux apprentissages au sein des théories de l'activité, comme cela est le cas de la didactique professionnelle (Pastré, 2011). Selon ces notions de typicalisation et de conceptualisation, action et cognition sont étroitement liées et les connaissances augmentent en degré de généralité. Elles se distinguent pourtant : alors que la conceptualisation procède par abstraction, la typicalisation procède, elle, par « simplification du réel et catégorisation » (Veyrunes et Yvon, 2014).

Enfin, le caractère permanent de cette dimension cognitive de l'activité implique que son étude ne se restreigne pas aux espaces sociaux dédiés aux apprentissages (école, centres de formations, etc.) mais qu'elle s'intéresse à l'ensemble des pratiques sociales, qu'il s'agisse de la vie quotidienne (Lave, 2008), du travail (Bourgeois et Durand, 2012), etc. Et lorsqu'il s'agit d'espaces sociaux dédiés à l'apprentissage, cela implique de ne pas se contenter d'étudier l'appropriation du curriculum en vigueur : par exemple, s'intéresser à la cognition des élèves en classe lorsqu'ils s'adonnent à des pratiques non autorisées par l'enseignant, comme le fait de se distraire avec d'autres élèves (Veyrunes, 2004). Dans le cadre de l'étude de la pratique des devoirs, cela peut permettre de prendre en compte la cognition de l'enfant dans les différents espaces-temps qu'il traverse (classe, maison, structure périscolaire) mais également celle des adultes même si la pratique étudiée n'a pas vocation sociale à permettre l'apprentissage chez ces derniers.

- Technique et appropriation

Il s'agit également de donner toute sa place à la technique, c'est-à-dire aux outils, interfaces, instruments, organisations matérielles qui jouent un rôle de premier plan dans l'activité humaine. La thèse de la technique comme étant « anthropologiquement constitutive et constituante » (Steiner, 2010) permet d'appréhender les liens entre l'homme et la technique sans enfermer l'analyse dans une opposition véhiculée par la pensée technophobe (Guchet, 2010), ni même, à l'opposé, dans une fusion totale. À travers la dimension « anthropologiquement constituante », il s'agit de mettre en avant le caractère artificiel de l'activité humaine et le fait que l'humanité ne précède pas la technique, leur existence étant concomitante. Pour Steiner (2010), qui fait référence aux travaux de Leroy-Gourhan, « sans se confondre avec elle, l'anthropogénèse est indissociable d'une technogénèse » (p. 16). La dimension « constitutive » permet de mettre en évidence le fait que la technique est porteuse de conditions de développement de la cognition, de par son inscription matérielle mais également culturelle et historique. Cette dernière conception est proche de l'approche historico-culturelle dans la filiation des travaux de Vygotski (1934). Ces deux dimensions complémentaires de la technique apparaissent également dans les travaux de Rabardel (1995) qui, à travers les notions d'« instrumentation » et « instrumentalisation » rappelle que l'activité humaine est porteuse de dimensions à la fois « productives » (par son activité, l'être humain transforme le monde) et « constructives » (par son activité, l'être humain se transforme et apprend).

Le concept d'« appropriation » (Theureau, 2011 ; Poizat, 2014 ; Veyrunes, Imbert et San Martin, 2014) permet d'approcher finement la relation entre l'être humain et les « objets techniques » (Simondon, 1958), en complétant ceux d'apprentissage et de développement plus largement utilisés. En effet, il permet de prendre en compte à la fois les dimensions symboliques et matérielles de l'apprentissage, sans séparer artificiellement les deux. Dans ce cadre, par exemple, analyser l'appropriation d'une leçon par un enfant ne consiste pas uniquement à s'intéresser à la manière dont il construit les connaissances et un rapport au savoir mais également à son rapport à la matérialité de l'objet qui supporte ces éléments de connaissance. Ainsi, étudier l'appropriation des objets techniques consiste à identifier qu'ils font partie (ou non) a) du monde propre de l'acteur : c'est le cas lorsqu'ils sont significatifs pour l'activité de ce dernier, lorsqu'ils font expérience au sens où ils font partie de sa

conscience préreflexive (section 1.2.4); b) du corps propre de l'acteur, on parle alors d'incorporation : c'est le cas lorsque les objets sont mobilisés par l'acteur mais sont devenus transparents pour celui-ci. Cela peut être le cas d'un objet comme le cahier de textes, qui fait partie intégrante de l'activité collective en classe, et qui peut totalement sortir du champ attentionnel de l'enseignant ; c) de la culture propre de l'acteur : dans le sens où cette appropriation ouvre à l'acteur un nouveau potentiel d'activité individuelle-sociale.

1.2.2 L'activité humaine est cultivée

Tout en étant singulière, l'activité humaine est porteuse de dimensions culturelles qui relèvent de ce qui est partagé entre les acteurs. Il est possible de s'intéresser à la culture selon ses dimensions à la fois locales ou globales (Geertz, 1986).

Les dimensions globales de la culture renvoient essentiellement à ce qui est partagé par des groupes humains composant des ensembles relativement vastes numériquement et géographiquement (Durand, 2014) : un peuple, une classe sociale, etc. Ces éléments sont décrits en tant qu'ils forment des ensembles porteurs d'une cohérence et de spécificités (voire d'oppositions) par rapport aux autres ensembles. C'est essentiellement cette dimension de la culture qui a été prise en compte dans les travaux de sociologies consacrés aux devoirs (voir chapitre 1), en considérant des éléments culturels propres aux milieux populaires et aux enseignants (en tant que représentants de la classe moyenne) ainsi que leur conflictualité sous-jacente.

La culture locale est considérée comme « un sous-ensemble plus ou moins autonome d'un système culturel global, qui couvre des situations et des pratiques limitées » (Ibid., p. 3). Cette définition recoupe celle de la culture d'action proposée par Barbier (2011), à savoir un « mode évolutif, et partagé par plusieurs sujets, d'organisation des constructions de sens à partir, sur et pour des activités dans lesquelles ils sont engagés » (p. 48). Ces cultures peuvent être circonscrites géographiquement, par exemple dans le cas d'une communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991) à l'échelle d'un territoire éducatif, d'un club sportif, etc. Elles peuvent également référer à des ensembles professionnels, étudiés à partir de la « culture d'action des enseignants » (Durand, Ria et Flavien, 2002) ou du « genre professionnel » (Clot et Soubiran, 1999 ; Yvon et Veyrunes, 2014). Concernant la pratique des devoirs, la culture peut alors référer à ce qui est partagé (ou non) entre les différents acteurs, en identifiant ce qui,

parallèlement, peut relever de la culture spécifique (ou non) à chacune de ces catégories d'acteurs (enseignant, animateur, parent, enfant, etc.).

Alors que l'appropriation de la culture globale est considérée comme échappant en grande partie à la conscience des acteurs (elle apparaît à l'état incorporé), l'appropriation de la culture locale est relativement accessible à la conscience des acteurs. Elle relève de l'éducation et la transmission. Ses constituants sont liés aux accomplissements situés (Durand, 2014). En liant dimensions cognitives (voir section 1.2.1) et culturelles, dans un programme d'anthropologie culturelle (Theureau, 2006), il est alors possible d'appréhender la culture dans un processus de transformation, et d'inclure l'individuation des acteurs dans ce processus.

1.2.3 L'activité humaine est (partiellement) autonome

Afin de définir le caractère autonome de l'activité humaine, dans la perspective énactive, Maturana et Varela (1994) proposent le concept d'« autopoïèse des système vivants » issu de la biologie. Selon ce concept, les systèmes vivants fonctionnent de manière à générer et pérenniser leur propre organisation. Ils la produisent et la modifient en fonction des perturbations qui proviennent de leur environnement. Ce processus a lieu selon un « couplage structurel » qui traduit les liens de réciprocité entretenus entre une unité vivante et les éléments de son environnement (qu'il soit physique, symbolique ou social). Ce couplage est considéré comme asymétrique dans le sens où l'organisme interagit avec l'environnement qu'il signifie, à partir des éléments qui le perturbent et qui lui sont pertinents. L'environnement n'est pas considéré ici comme extérieur et imposé à l'acteur : il est « fait-émerger » par le couplage structurel acteur-environnement. Il y a donc co-détermination dans le sens où il n'est pas possible de distinguer ce qui, de l'acteur et l'environnement, est premier. La notion d'environnement ne peut alors être pensée exclusivement à partir du point de vue d'un observateur extérieur mais nécessite la prise en compte des éléments qui vont contribuer à l'émergence du monde propre de l'acteur. En résumé, la dimension autonome de l'activité renvoie, selon Varela (1989b), à la capacité de l'acteur à affirmer son existence et à faire émerger un monde qui est signifiant et pertinent tout en n'étant pas prédéfini à l'avance.

Le caractère autonome de l'activité humaine est cependant relatif dans le sens où cette dernière est « cultivée ». Cela amène à différencier le postulat biologique d'autonomie, tel que le pose le concept d'autopoïèse des êtres vivants, des conditions sociales du développement de

l'activité (Albero, 2013). Autrement dit, il ne s'agit pas de postuler que tous les individus ont les mêmes dispositions à agir (Mullet et Plazaola, 2014) quelle que soit la situation dans laquelle ils évoluent, mais d'affirmer que tous les acteurs ont la capacité de construire des significations dans l'action et que ce processus ne peut être ni déterminé ni prescrit.

1.2.4 L'activité humaine est vécue

Affirmer le caractère « vécu » de l'activité humaine, c'est postuler le fait qu'elle donne lieu à expérience pour l'acteur. Dans le cadre du programme de recherche du cours d'action, l'expérience renvoie à la « conscience préreflexive » (Theureau, 2006) qui accompagne l'activité à chaque instant. En d'autres termes, il s'agit de « la familiarité de l'acteur à lui-même et à sa présence à soi continue accompagnant le flux de son activité » (Durand, 2008, p. 99). Cette notion de conscience préreflexive, issue de la tradition phénoménologique, et plus précisément des travaux de Sartre (1960), exprime « la capacité d'un acteur à rendre compte de ce qu'il vit » (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013). En renvoyant au concept d'autopoïèse (voir section 2.1.3), Theureau (2006) souligne que « cette conscience préreflexive, ou expérience, est l'effet de surface de la dynamique du couplage structurel de l'acteur avec son environnement (y compris social), c'est-à-dire de l'activité de cet acteur » (p. 42). Moyennant des conditions favorables, l'acteur peut accéder à la dimension préreflexive de l'activité et en rendre compte à un observateur-interlocuteur, c'est-à-dire ce qui en elle est montrable, commentable, racontable et mimable (Theureau, 2006) ; ce qui constituera « une description symbolique acceptable de la dynamique du couplage structurel » (Ibid.). En résumé, la conscience préreflexive est considérée comme « une composante de l'activité qui est exprimable (dans les conditions favorables), continue (l'acteur y accède potentiellement à chaque instant), concomitante (elle n'interrompt pas le flux de l'activité) et partielle (toute l'activité ne fait pas expérience) » (Durand, 2008, p. 100).

1.2.5 L'activité humaine est située

L'intérêt porté au couplage structurel entre l'acteur et son environnement (Section 2.1.3) amène obligatoirement à donner une place prépondérante à la situation et à assumer un « situationnisme méthodologique » (Theureau, 2006). L'action et la cognition étant essentiellement dépendantes des circonstances matérielles et sociales, il n'est en effet pas pertinent de les étudier en-dehors de ces circonstances (Suchman, 1987 ; Lave, 1988). Pour autant, cela ne veut pas dire qu'il faille se restreindre aux circonstances locales de la situation

étudiée, étant donné qu'elles ont aussi à voir avec des processus historiques et culturels. Cela amène à prendre en compte ces éléments de culture locale et globale (Geertz, 1986). Enfin, affirmer le caractère situé de l'activité, c'est prendre en compte les transformations du couplage entre l'acteur et l'environnement. En effet, son caractère dynamique implique qu'il n'y a pas adaptation de l'acteur à son environnement mais co-détermination, ce qui distingue cette approche « située » d'un paradigme comportementaliste.

1.2.6 L'activité humaine est incarnée

Postuler le caractère *incarné* de l'activité humaine renvoie au fait que « la cognition dépend des types d'expérience qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensori-motrices ; en second lieu, ces capacités individuelles sensori-motrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large » (Varela, Thompson et Rosch, 1993, p. 234). Cette définition de la cognition, en rupture avec la tradition cognitiviste, consistant à la limiter aux capacités du cerveau à traiter de l'information (Varela, 1989a), a des incidences fortes pour ce qui est d'appréhender l'activité humaine. Il s'agit en effet d'élargir le champ d'investigation et de prendre en compte par exemple les émotions (Ria et Durand, 2001), dans ce qu'elles ont d'individuel et de partagé, les actions corporelles (Saury et al., 2013), etc.

1.3 Analyser l'activité : entre dimension individuelle et dimension collective

S'il paraît utile de séparer activités individuelle et collective afin de situer le propos, cette distinction ne va pas de soi et doit faire l'objet d'une clarification. Laisser cela dans l'ombre reviendrait sinon à naturaliser cette distinction (Elias, 1987) et à considérer que l'individu précède le collectif (comme cela est le cas dans les approches dites « psychologisantes ») ou, inversement, que le collectif précède l'individu (approches dites « sociologisantes »). Or, « nos instruments de pensée ne sont pas encore assez maniables pour rendre compréhensibles des phénomènes d'entrecroisement et d'interdépendance » entre le l'individuel et le collectif (Ibid., p. 70). Plusieurs concepts ont cependant été développés dans ce sens. Nous en présentons ici quelques-uns, qui partagent certains présupposés sur l'activité avec le programme scientifique du cours d'action.

Le concept d'« individuation psychique et collective », développé par Simondon (1958/1989), permet de saisir à la fois que a) l'individu n'est ni le produit d'une intériorité, ni

de son environnement et b) qu'il n'y a pas de commencement, ni dans l'individu, ni dans le collectif. Pour comprendre l'individu, il faut en décrire la genèse au lieu de la présupposer. Or « cette genèse, soit l'individuation de l'individu, ne donne pas seulement naissance à un individu, mais également à un milieu associé. L'individuation humaine est la formation à la fois biologique, psychologique et sociale de l'individu toujours inachevé » (Stiegler, 2015).

Le concept de configuration sociale, développé par Élias (1987) et repris à la fois en sociologie (Lahire, 1995) et dans le programme du cours d'action (Durand, Saury et Sève, 2006 ; Gal-Petifaux, 2011 ; Veyrunes, 2004 ; 2011) permet d'appréhender l'activité à travers les relations d'interdépendance dans lesquelles sont engagés les individus et les formes relativement stables que génèrent ces interactions. Ces configurations résultent de l'activité des acteurs qui y sont engagés, de leurs interrelations ainsi que des conditions socio-historico-culturelles de leur développement ; aucune de ces dimensions ne préexistant aux autres. La viabilité de ces configurations résulte entre autres de l'existence d'une culture partagée entre les acteurs. Cette culture n'étant pas considérée comme étant extérieure aux individus mais à la fois comme contrainte et effets de leur activité.

Le concept de « réseau » tel que le développe Latour (2006), comme « chaînes d'action où chaque participant est traité à tous égards comme un médiateur » (p. 189) permet également de sortir de la dichotomie individu/collectif en focalisant sur les relations d'interdépendance entre les acteurs. Dans ce cadre, les acteurs ne sont pas uniquement les humains mais également les objets : « la continuité propre au déroulement d'une action est rarement faite de connexions d'humains à humains [...] ou d'objet à objet, mais [...] probablement en zigzagant des humains aux non humains » (p. 108). Cette conception a donné lieu à l'étude de systèmes socio-techniques comme par exemple les dispositifs (Akrich, 1993 ; Albero, 2010a). On retrouve également cette idée, bien que dans des épistémologies relativement différentes, dans le modèle des « situations d'activités collectives instrumentées » (Béguin et Rabardel, 2001) dans lequel les objets, considérés comme instruments, réalisent des médiations sociales, historiques et cultures avec et entre les acteurs.

Theureau (2006), reprend l'idée de Sartre selon lequel le collectif est une « totalité » constamment « dé-totalisée » et « re-totalisée » par l'activité des acteurs. Il le traduit en ces termes : « l'activité collective est une totalité organisée dont l'organisation est constamment

remise en cause par les activités individuelles et constamment reconstruite par ces mêmes activités » (p. 96). Dans ce cadre, comme cela sera développé dans la section suivante, l'activité collective est envisagée à partir de l'analyse des activités individuelles et de leurs interrelations. Le fait d'aborder le collectif à partir de l'activité collective répond à un « situationnisme méthodologique » et à la volonté de donner le primat à l'intrinsèque. Dans ce cadre, l'analyse de l'activité collective ne se réduit pas à la juxtaposition des activités individuelles mais à la dynamique de leurs interrelations, envisagée à la fois à partir des caractéristiques de la situation mais également des dimensions socio-historico-culturelles dans lesquelles elle s'inscrit.

Ces considérations amènent à penser que le fait de s'intéresser à la dimension collective de l'activité dans la pratique des devoirs nécessite a) de conduire simultanément l'analyse de l'activité individuelle et collective, en considérant que ces deux dimensions sont intrinsèquement liées, b) de prendre en compte les objets en considérant qu'ils participent activement de la dynamique de l'activité collective et c) de tenir compte des dimensions locales et globales de la culture.

2. Le cours d'action : analyser l'activité individuelle et collective

Cette section a pour objectif de présenter les objets théoriques « cours d'action » et « articulation collective des cours d'action » (Theureau, 2006) en tant qu'ils permettent d'analyser l'activité individuelle et collective, notamment dans le cadre de la pratique des devoirs, et en cohérence avec les présupposés concernant l'activité humaine, présentés en section 1.

2.1 Définition du cours d'action

Le cours d'action est défini par Theureau (2006) comme :

l'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables (p. 46).

Le cours d'action fait donc l'objet d'une double description, à la fois intrinsèque et extrinsèque. L'intrinsèque relève de « la description systématique par le chercheur ou analyste du montrable, racontable et commentable à tout instant », effectuée grâce à l'appel à la conscience préréflexive de l'acteur, ce qui constitue l'objet théorique « cours d'expérience ». L'extrinsèque relève des « caractéristiques pertinentes (dites extrinsèques) de son activité observable, de son état, de sa situation (incluant d'autres acteurs et en partie partagée avec ces autres acteurs) et de sa culture (en partie partagée avec d'autres acteurs) » (Ibid.). Autrement dit, « la description du cours d'action, c'est-à-dire à la fois de l'activité telle qu'elle ressort de l'expérience de l'acteur et de ses contraintes et effets dans le corps, la situation et la culture de l'acteur » (p. 49). Cette double description, si elle fait à la fois appel à des données dites intrinsèques et extrinsèques, le fait sur la base d'une « synthèse de l'hétérogène » (p. 47) en accordant le primat à l'intrinsèque.

Concernant, les contraintes et effet, ceux-ci relèvent a) de l'état de l'acteur : c'est-à-dire des caractéristiques physiologiques de l'acteur, son âge, son état de fatigue, etc. ; b) de la situation : c'est-à-dire des caractéristiques spatiales, matérielles et sociales de l'environnement. : les objets, l'aménagement des lieux, les relations entre acteurs, etc. ; c) de la culture : c'est-à-dire l'ensemble des institutions, normes sociales et contexte culturel dans lequel s'inscrit la situation de l'acteur (Saury et al., 2013).

Parallèlement à l'objet théorique « cours d'action », Theureau (Ibid.) envisage l'objet « cours d'in-formation ». Celui-ci permet d'analyser « ce qui est pertinent pour l'organisation interne de l'acteur à chaque instant » (p. 51), sans toutefois avoir donné lieu à expérience chez celui-ci. Il s'agit donc de ce qui, de l'activité de l'acteur, n'est pas montable, racontable et commentable. Toutefois, cela n'est pas à confondre avec les comportements de l'acteur, observables par un observateur extérieur. En effet, il s'agit de conserver le primat à l'intrinsèque et d'analyser l'activité de ce point de vue.

Dans le cadre de cette thèse, ce que nous appelons « cours d'action » (du nom du programme de recherche empirique) synthétise les objets théoriques « cours d'action » et « cours d'in-formation ».

Pour ce qui est des dimensions temporelles du cours d'action, Theureau (Theureau, 2004) précise que celui-ci est « ouvert aux deux bouts ». Il est donc inscrit dans la continuité des

cours d'action passés et dans l'anticipation des cours d'action futurs, rappelant en cela l'idée de « *continuum* expérientiel » (Dewey, 1968). Pour autant, il est possible de distinguer, dans cette continuité, des éléments de « rupture ». En effet, selon Durand et al. (2006) : « un découpage dans le *continuum* de l'activité est possible, par un repérage de configurations successives correspondant à des empan d'activité plus ou moins vastes ayant un début et une fin (faire voler un cerf-volant, passer un examen, planter un clou ...) » (p. 62). Cette prise en compte des éléments de continuité et de rupture convient tout à fait à l'étude de l'activité de l'enfant dans la pratique des devoirs en classe et en-dehors de la classe. En effet, on peut considérer que, s'agissant d'un même acteur, son activité offre des éléments de continuité (son activité à la maison résulte en partie de son activité en classe, voire réciproquement) mais également qu'elle est porteuse de spécificités liées au contexte dans lequel elle s'inscrit (classe, maison, structure périscolaire, etc.).

2.2 Le cadre sémiologique du cours d'action

L'expérience, chez l'acteur, passe donc par la construction de significations à partir de la conscience préreflexive. Ce flux accompagnant en permanence l'activité, l'acteur construit donc continuellement des signes, ce qui conduit Theureau (2006), à l'instar de Peirce (1978), à évoquer une « activité signe ». Ces signes apparaissent alors « comme des outils ou médiateurs sémiotiques qui contribuent à la structuration de l'activité, à son ancrage culturel et sa transmission » (Durand, 2008, p. 103). Leur analyse renvoie aux trois catégories de l'expérience définies par Peirce (1978) : a) la priméité : le possible, l'indéterminé, le sentiment ; b) la secondéité : l'actuel, le choc et c) la tiercéité : le virtuel, la règle, la loi, la médiation, le pouvoir actif d'établir des connexions entre la priméité et la secondéité.

Theureau (2004 ; 2012⁸) a opérationnalisé ces catégories à partir de quatre composantes, réunies au sein d'un « signe tétradique »⁹ : a) l'Ouvert (O), b) le Représentamen (R), c) l'Unité de cours d'action (U) et d) l'Interprétant (I). Ces composantes sont présentées ici et seront reprises au chapitre 3 (Chapitre 3, Section 2.3) pour spécifier leur mode de documentation dans le cadre de cette thèse.

8 Lors de l'édition en langue portugaise de l'ouvrage « Cours d'action. Méthode élémentaire » (2004), auquel il est ici fait référence, Theureau a été amené à préciser certaines caractéristiques des composantes du signe tétradique et à en modifier la terminologie. Nous reprenons en partie ces précisions ici.

9 Une version plus complexe du signe a été élaborée à partir de six composantes, réunies dans le « signe hexadique » (Theureau, 2006). Dans le cadre de cette thèse, le choix s'est porté sur le signe tétradique qui paraissait plus adapté à la quantité des données à traiter.

L'**Ouvert** (O) désigne la circonscription d'un champ de possibles pour l'acteur. Il traduit dans le signe le caractère situé, engagé de la cognition, sa dépendance relative à des circonstances particulières (Theureau, 2004). Il peut s'agir des attentes de l'acteur, pour un parent lors de la réalisation des devoirs, le fait de vouloir aider. Il peut également s'agir de l'atmosphère de la situation telle que la ressent l'acteur, par exemple une impression diffuse de fatigue éprouvée par un enseignant en classe.

Le **Représentamen** (R) concerne les jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques qui s'imposent à l'acteur engagé dans la situation. Le Représentamen peut être ancré dans la situation (par exemple, pour un enseignant, en classe, un élève agité) ou dans l'activité de l'acteur (par exemple lorsque ce même enseignant se souvient que ce même élève était absent la veille).

L' **Unité du cours d'action** (U) correspond à la fraction d'activité significative pour l'acteur. Selon Theureau (2004) : « l'apparition d'une unité du cours d'action, c'est celle d'un sentiment (émotion significative pour l'acteur) et/ou de la réalisation d'une action ou communication et/ou de différentes sortes de discours privés ou publics plus ou moins étalés dans le temps pourvu qu'ils soient significatifs pour l'acteur » (p. 150). L'unité du cours d'action peut donc être une action pratique, une communication, une focalisation, une interprétation ou un sentiment. Par exemple, il peut s'agir, pour un parent, de lire ce qui est écrit dans le cahier de textes de son enfant, ou de se souvenir d'une règle de grammaire.

L' **Interprétant** (I) traduit l'intervention dans la cognition ici et maintenant d'éléments de généralité issus de la cognition passée, ainsi que la construction de nouveaux types. Il s'agit de la mobilisation, l'actualisation, la transformation ou de la construction de types (Section 1.2.1). Par exemple, pour un animateur lors de l'accueil des enfants dans un dispositif périscolaire, mobiliser le type « il est important de saluer individuellement les enfants lors de l'accueil ».

Étudier le cours d'action d'un acteur consiste alors à analyser l'enchaînement de signes tétradiques.

2.3 L'articulation collective des cours d'action

Dans le programme de recherche « cours d'action », l'activité collective est alors analysée à partir de l'articulation collective des cours d'action individuels. Theureau (2006) le formule ainsi : « l'articulation collective des cours d'action (ou construction collective du sens commun, avec ses contraintes et effets), de plusieurs acteurs munis de leurs interfaces » (p. 127). Pour comprendre cela, il est nécessaire de s'arrêter sur les notions d' « articulation » et d' « interface ».

Pour qu'il y ait articulation de l'activité de plusieurs acteurs, il faut que l'activité de l'un soit significative pour l'autre. En d'autres termes et en reprenant les catégories du signe tétradique (Section 2.2), il faut que l'unité du cours d'action (U) d'un acteur devienne un Représentamen (R) pour un autre acteur. Il se peut également que ce ne soit pas directement l'activité d'un acteur qui soit significative pour un autre acteur : il est en effet possible, comme cela est le cas dans la pratique des devoirs, que les activités puissent concerner des espaces-temps différents (classe et espace familial par exemple). Auquel cas, les acteurs (enseignants et parents) n'agissent pas en co-présence. Pour autant, dans ce cas, certains éléments significatifs pour un acteur, qu'ils soient matériel (cahier de textes) ou humain (activité de l'enfant) peuvent être analysés en tant qu'ils sont, entre autres, porteurs des effets de l'acteur qui agit dans l'autre espace-temps. C'est ici que la notion d' « interface » prend toute son importance. Theureau (Ibid.) la définit ainsi :

Nous entendons par « interface » toutes les médiations spatiales et techniques par lesquelles passent les interactions entre les acteurs, immédiatement (vision ou écoute des autres acteurs par un acteur donné) ou médiatement (inscriptions par un acteur à un instant donné qui peuvent constituer des ancrages pour d'autres acteurs à un instant ultérieur, mais aussi des effets de l'action, à un instant donné, d'un acteur sur la situation, en particulier le dispositif technique, qui peuvent être perçus par d'autres acteurs à un instant ultérieur, ce qui fait qu'à la limite toute la situation peut constituer l'interface d'un collectif) » (p. 128).

La notion d'interface permet donc de prendre en compte l'ensemble des médiations matérielles et humaines qui entrent en compte dans l'activité collective, et de donner toute sa place à la technique. Selon Jeffroy, Theureau et Haradji (2006), en effet « il est impossible de comprendre [...] l'articulation entre des activités individuelles et une activité collective en dehors de sa relation avec une situation matérielle interne au collectif considéré et une situation matérielle et sociale externe à ce collectif. C'est l'hypothèse de l' "action située" dans

toute sa généralité » (p. 3). .

D'un point de vue plus analytique, cette articulation peut être appréhendée en terme de convergence/divergence des Ouverts (O) des acteurs (Veyrunes, 2004 ; Veyrunes et Saury, 2009) mais également en terme de contexte partagé (ou non) (Poizat, 2006) à partir de l'analyse des Interprétants (I) des différents acteurs. Cette dernière idée réfère notamment aux travaux de Salembier et Zouinar (2004) concernant l'analyse des « contextes partagés », inspirés eux-mêmes du courant de la « cognition socialement distribuée » (Hutchins, 1995). La cognition y alors est envisagée comme étant partagée entre les acteurs et les éléments de la situation, qui, ensemble, forment un système fonctionnel.

2.4 Activité collective et apprentissage

Dans le programme de recherche du cours d'action, des travaux se sont intéressés aux apprentissages tels qu'ils se réalisent au sein de ces activités collectives, appréhendés en terme d'articulation des cours d'action et de configuration de l'activité collective. Il en ressort que « l'apprentissage configure en permanence le système d'activité, et fait émerger de nouveaux niveaux d'organisation qui perturbent les niveau *infra* et *supra*, lesquels s'en retrouvent à leur tour reconfigurés, etc. » (Durand, Saury et Sève, 2006, p. 76).

Ces travaux concernent à la fois des situations dédiées à l'éducation et à la formation mais également les contextes qui n'ont pas de visée explicite de formation, comme par exemple les compétitions sportives ou les espaces professionnels (au sens de « tournés vers la production »). En ce qui concerne le milieu scolaire, ces études ont permis d'étudier, sous cet angle, certains formats pédagogiques archétypiques de la forme scolaire : le « passage dans les rangs » (Veyrunes, 2012), le « cours dialogué » (Veyrunes et Saury, 2009), la « résolution de problème » (Veyrunes, Durny, Flavier et Durand, 2005), la « lecture orale au tableau » (Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2007), la « file indienne » lors des séances de natation (Gal-Petitfaux, 2000), les « ateliers » en cours d'EPS (Vors et Gal-Petitfaux, 2011). Si certains de ces formats avaient déjà fait l'objet de travaux de recherche, dans d'autres cadres qui s'étaient centrés soit sur les élèves, soit sur l'enseignant, l'approche par l'articulation des cours d'action et par les configurations de l'activité collective a permis de mettre en évidence a) les co-définitions de la situation par les acteurs et l'émergence d'occurrences de ces articulations ; b) le caractère cultivé de ces formats qui, en tant qu'ils appartiennent à la culture scolaire et à celle des acteurs qui les ont incorporés, ont un caractère viable pour les acteurs ; c) leur

potentiel d'apprentissage pour les élèves, qui ne se limite pas au curriculum mis en œuvre dans l'espace concerné et d) des éléments de transformation de l'activité individuelle et collective, notamment en étudiant de « nouvelles » configurations des formats, comme cela est le cas avec le « contrat de travail individuel », qui est une actualisation du « passage dans les rangs » (Veyrunes, Imbert et San Martin, 2014).

Si l'approche de l'activité collective a incité à prendre en compte, dans ce cadre, l'activité de l'adulte et celle des enfants ou des jeunes, cette dernière reste cependant peu exploitée, excepté dans certains travaux (Dieumegard, 2011 ; Guérin et al., 2008 ; Veyrunes, 2004 ; Vors, 2011a). Cela n'est pas sans poser de problème lorsqu'il s'agit d'envisager l'étude des apprentissages en milieu scolaire. Ce point fera l'objet d'un développement dans le chapitre 3.

Enfin, dans ce cadre, les objets ont fait l'objet d'une attention particulière, en tant qu'il participent de la dynamique de l'activité collective. Il s'agit du « tableau noir » en classe (San Martin et Veyrunes, 2013 ; Veyrunes, 2010), du chronomètre, de la ligne tracée au sol, du sifflet lors du cours d'EPS (Adé, 2010) ; de l'agencement spatial des ateliers dans le gymnase lors du cours d'EPS (Vors, 2011b ; Vors et Gal-Petitfaux, 2011), etc. Il en ressort, selon Saury et al. (2013) que « les agencements spatio-temporels et matériels offrent aux élèves des opportunités pour configurer leurs interactions » (p. 119) et génèrent des possibilités pour les élèves mais également « contribuent à générer un ensemble de ressources partagées et distribuées au sein de la classe, offrant (ou non) aux élèves des possibilités d'observation mutuelle, d'interaction entre eux et des ancrages concrets à leur négociation et redéfinition collective de « ce qu'il convient de faire » (Ibid.).

3. Conception d'environnements de formation

Affirmer que les programmes de recherche empirique et technologique du cours d'action sont organiquement liés (Theureau, 2009), c'est considérer qu'ils « sont en lien de cohérence logique et fonctionnelle, et se fécondent mutuellement tout en étant dotés d'une autonomie relative » (Durand, 2008, p. 98). Il en résulte que les présupposés concernant l'activité humaine présentés dans le cadre du programme de recherche empirique (Section 1.2) demeurent dans le cadre du programme technologique. Cependant, d'autres hypothèses périphériques vont y être développées. Bien qu'il ne se résume pas à cela, le programme de

recherche technologique du cours d'action s'est essentiellement développé dans le cadre de la conception d'environnements de formation. C'est dans cette optique que se situe cette recherche, plus particulièrement en référence aux travaux qui ont prévalu dans la conception de la plateforme de vidéo-formation NéoPass@ction (Ria, 2010 ; Ria et Leblanc, 2011).

3.1 La conception d'environnements de formation

Dans le programme de recherche technologique du cours d'action, conformément à ses ancrages ergonomiques, la conception d'environnements de formation est fondée sur une analyse préalable de l'activité. Le fait de lier formation et pratiques « réelles » n'est pourtant pas tout à fait nouveau. En effet, nombre de dispositifs de formation tentent depuis plusieurs années de prendre appui sur l'analyse des pratiques. Pour autant, les fondements théoriques et épistémologiques sous-jacents ne sont pas toujours explicités et les visées poursuivies peuvent être radicalement différentes (Marcel et al., 2002 ; Remoussenard, 2005).

Dans ce cadre, un paradigme est cependant dominant : celui du « praticien réflexif » (Perrenoud, 1996 ; Schön, 1993). La posture réflexive de l'acteur sur sa pratique, ou celle des autres, y est vue comme source de développement personnel et professionnel. Pour autant, des limites à ce modèle peuvent être mises en évidence, notamment en ce qui concerne les effets transformatifs de ces dispositifs de formation sur les situations de travail. Cela peut être dû au décalage qui existe de fait entre la situation de formation et la situation de travail (Yvon, 2012) et qui fait que les transformations mises en évidence par la recherche dans les espaces de formation, essentiellement à partir de l'activité langagière, ne sont pas obligatoirement transférées à la situation de travail. Les limites évoquées réfèrent également au fait que le modèle du praticien réflexif, de tradition socio-constructiviste, laisse de côté tout un pan de l'apprentissage, notamment celui de l'apprentissage mimétique (Bourgeois et Mornata, 2012). Il ressort de tout cela qu'« il ne suffit pas de placer les formés en contact avec les aspects critiques de l'activité professionnelle préalablement analysée pour les former » (Durand, 2008, p. 107). C'est à partir de la prise en compte de ces limites, ainsi que des postulats relatifs à l'activité humaine du programme de recherche empirique et technologique du « cours d'action », que la notion d'« espace d'actions encouragées » a été développée (Durand, 2008).

Les « espaces d'actions encouragées » sont des environnements de formation, conçus à partir d'une analyse préalable du travail, censés générer chez les formés des processus à

dominante fictionnelle porteurs de transformations dans la situation de formation et dont on estime qu'elles peuvent par la suite générer des transformations dans les situations de travail « réel ». Ces environnements de formations consistent à confronter les formés à des activités types (Durand, 2009a) préalablement étudiées, et dont les matériaux de recueil (enregistrements vidéos, séances en autoconfrontation, traces de l'activité) leur sont restitués.

Le caractère typique (section 1.2.1) de ces situations, préalablement analysées, provient du fait qu'elles présentent des « traits de familiarité » avec ce que les participants ont l'habitude de vivre dans leurs pratiques, sans toutefois être identiques. Selon Durand (Ibid.) « le fait de rendre disponible pour chaque acteur, le matériau empirique [...] relatif aux acteurs impliqués dans l'analyse préalable, est susceptible d'enrichir leur environnement habituel et de déclencher une activité individuelle ou collective portant sur elle » (p. 853). Les processus cognitifs générés par le jeu de proximité et de distance avec ce qui est visionné relèvent alors d'une forme d'activité fictionnelle (Schaeffer, 1999). Ce sont ces processus que le concepteur tente de provoquer. Ils sont spécifiés en terme de : a) « immersion mimétique », b) « feintise ludique partagée » et c) « modélisation métaphorique de l'expérience » (Durand, 2008).

L'« immersion mimétique » correspond au fait que, pour les participants, les artefacts permettant aux acteurs d'accéder à l'activité cible fonctionnent comme des leurres, c'est-à-dire qu'ils invitent les participants à « compter quelque chose pour autre chose », tout comme un spectateur va s'immerger dans une scène jouée lors d'une représentation théâtrale. C'est sur cette base que les participants vont s'engager dans la situation. Cette immersion sera d'autant plus importante que l'activité cible aura des « airs de famille » avec ce que les formés ont l'habitude de vivre. Certains travaux ont déjà mis en évidence le caractère engageant et rassurant de ces situations lorsqu'elles offrent un degré de proximité important avec l'activité du formé. C'est par exemple le cas lorsque des enseignants débutants sont confrontés à l'activité de pairs, dans des situations proches (Leblanc 2012 ; Leblanc et al., 2008 ; Leblanc et Veyrunes, 2011). Ces processus leur permettent de naviguer entre perspective « égo-centrée » et « allocentrée », c'est-à-dire qu'ils leur permettent de ne plus se voir comme unique référence (Berthoz, 2009 ; Leblanc, 2012), favorisant ainsi l'appropriation des dimensions collectives de l'activité.

La « feintise ludique partagée » procède du fait que les participants vont jouer de la proximité et distance de la situation de formation avec la situation « réelle » de travail, de la

même façon que le spectateur va tour à tour s'immerger dans la scène visionnée, en sortir en anticipant des déroulements, se projeter dans des situations similaires, etc. Cela va leur permettre d'expérimenter, en limitant les risques, de nouvelles actions ou de bâtir de nouveaux scénarios pour l'action dans les situations visionnées (Guérin, 2012). Si ces processus ont été plus particulièrement mis en évidence dans les dispositifs de formation par simulation (Pastré, 2005), ils existent dans tous les environnements de formation, sans être toutefois envisagés par les concepteurs ou mis en lumière. Il s'agit ainsi d'un processus anthropologique qualifié de « simplexe » (Berthoz, 2009 ; Poizat, Salini et Durand, 2013) dans le sens où il offre à la cognition humaine la possibilité de « s'affranchir de la complexité du monde en lui permettant de naviguer dans une simulation virtuelle » (Berthoz, 2009, p. 221).

La « modélisation métaphorique de l'expérience » désigne « les processus par lesquels les expériences liées à l'immersion mimétique et la feintise ludique peuvent être typicalisées et prendre la valeur de types ou prototypes qui permettent des extensions de la signification de ces expériences » (Durand, 2008, p. 110). En d'autres termes, il s'agit du fait que l'activité générée dans l'environnement de formation a potentiellement des effets sur l'activité des mêmes acteurs dans d'autres situations, qu'elles soient « réelles » ou « imaginaires », ancrées dans l'environnement de formation ou dans le travail « réel » (Leblanc, 2014), sans que cela ne soit toutefois anticipable et puisse donner lieu à prescription.

Pour finir, Durand (2008) précise également les visées de l'environnement de formation pour ce qui est des dimensions collectives de l'activité. Il s'agit selon lui de déclencher et accompagner « une prise de conscience par les formés des niveaux d'organisation de l'activité collective globale qui échappent usuellement à leur conscience et à leur réflexivité » (p. 112), mais également de « contribuer à la constitution de configurations viables et relativement stables, émanant de la participation d'acteurs à une entreprise commune et la constitution d'une culture partagée entre des acteurs n'ayant pas nécessairement le même travail à accomplir mais engagés dans des activités coordonnées et interdépendantes » (Ibid.)

3.2 La vidéo : instrument de recherche et de formation

Utiliser la vidéo à des fins de recherche et de formation n'est pas neutre d'un point de vue épistémologique et théorique (Saussez, 2014). Il s'agit ici de situer son utilisation dans le cadre de cette recherche à visée épistémique et transformative et d'en pointer les avantages et limites. La vidéo y est utilisée à différentes étapes : celle de l'observation du travail, de

l'autoconfrontation, de la conception et de l'utilisation d'environnements de formation.

Concernant le deuxième point, ce qu'il est convenu de nommer « vidéo-formation » n'est pas tout à fait nouveau et certains auteurs invitent à en retracer l'historique en ce qui concerne notamment son utilisation en contexte de formation des enseignants (Flandin, 2014 ; Leblanc et Veyrunes, 2011). Les ancrages peuvent être radicalement différents. Dans une perspective behavioriste, la vidéo peut servir à la construction et la diffusion de « micro-séquences », simulées ou organisées dans des conditions favorables, censées représenter des pratiques exemplaires pour les enseignants. La vidéo peut également être support à autoscopie, à retour réflexif sur soi et sur sa pratique ; ou être un support à réflexion pour les praticiens, voire une aide au développement de leurs capacités de discernement professionnel (Bru, 2014).

Dans le cadre du programme technologique du cours d'action, conformément aux ancrages théoriques et épistémologiques, il s'agit d'accéder aux conditions réelles du travail et d'en faire un appui privilégié pour la formation. Cela participe d'une conception « ascendante » de la formation (Leblanc, 2012 ; Méard, 2004), qui s'oppose à une conception « descendante », encore dominante, c'est-à-dire construite à partir des savoirs professionnels que les concepteurs considèrent comme devant être appliqués par les formés. La vidéo, si elle représente un moyen privilégié pour accéder au travail « réel », ne l'est qu'à certaines conditions qu'il convient d'évoquer. Tout d'abord, le réel ne se limite surtout pas à ce qui se donne à voir à travers la vidéo, comme semblent le suggérer de nombreuses utilisations contemporaines (Linard, 1990). La théorie de l'activité envisagée ici, qui fait du couplage structurel entre l'acteur et son environnement le point central de l'analyse, invite à prendre en compte à la fois des données d'observation de la situation mais également d'accéder aux significations que lui accordent les acteurs.

La vidéo intervient donc à deux niveaux : elle permet d'enregistrer les traces de l'activité des acteurs auxquels s'intéresse la recherche, en situation écologique. A un deuxième niveau, ce matériau permet d'organiser des séances en autoconfrontation (Chapitre 3, Section 2.2.3) au cours desquelles l'acteur se remet en situation dynamique et verbalise son vécu (Theureau, 2004). C'est ce double matériau, qui synthétise alors des données extrinsèques (observation de l'activité de l'extérieur) et intrinsèques (données en première personne), qui permet d'accéder au « réel », et qui servira d'appui à la construction d'artefacts pour l'environnement de formation tel qu'il a été décrit.

Pour finir, il semble important de prendre en compte les caractéristiques des objets techniques audio-visuels d'enregistrement et de diffusion. Une première caractéristique concerne les dimensions temporelles : pour le chercheur et pour le participant à l'environnement de formation, l'usage des enregistrements numériques permet d'établir facilement des aller-retours, pauses, accélérations, etc. que ne permettent pas d'autres techniques d'accès à l'activité (observations par prises de notes, photographies, etc.) (Leblanc, 2012). Cela représente une aide précieuse pour ce qui est d'analyser les situations visionnées.

Une deuxième caractéristique concerne l'accessibilité des moyens d'enregistrement et de diffusion des vidéos, qui présente des avantages mais également des limites. Ce matériel est devenu financièrement abordable pour une bonne partie de la population et ses propriétés l'ont rendu plus facilement utilisable au quotidien (taille et poids réduits, modalités d'utilisation simplifiées). Ces éléments facilitent leur utilisation à la fois par les chercheurs (modalités du recueil de données moins ostentatoire) et pour les formés (appropriation facilitée des dispositifs). Pour autant, cela ne saurait cacher les questions éthiques sous-jacentes. En effet, la banalisation de ces objets et la facilitation de la diffusion des matériaux audio-visuels contraignent à redoubler de vigilance quant à la contractualisation de la recherche (Chapitre 3), en repositionnant incessamment les ancrages épistémologiques, théoriques et méthodologiques relatifs à l'utilisation de ces objets. Cela doit permettre de spécifier clairement les usages dans le cadre de la recherche et de la formation, et de les différencier de leurs usages quotidiens qui confinent parfois à ce que Linard (1990), se référant à Guy Debord (1967), a qualifié de « spectacle généralisé que se donne à elle-même la société industrielle » (p. 20) et qui, depuis, n'a cessé de croître, dans toutes les directions.

3.3 Le principe itératif de conception

Cette sous-section a pour objectif de décrire le principe itératif de conception de dispositifs de formation dans le cadre du programme de recherche technologique du cours d'action. Cette présentation sera étayée par des éléments de description du processus de conception de la plateforme de vidéoformation NéoPass@ction (Ria, 2010).

Dans le cadre de la conception de dispositifs de formation se revendiquant d'une épistémologie qui tend à lier les visées épistémiques et transformatives de la recherche, la notion de « boucles itératives » (Ria et al., 2006 ; Leblanc et al., 2008) permet de formaliser les liens de co-détermination entre recherche et formation. Dans le cadre du programme de

recherche du cours d'action, il s'agit d'accompagner le processus de concrétisation (Simondon, 1958/1989) de l'environnement de formation. Si l'on suit cet auteur, les systèmes techniques se transforment selon une logique qui échappe pour partie aux concepteurs. La conception anthropologiquement constitutive et constituante de la technique (Steiner, 2010) qui prévaut dans cette thèse fait qu'elle ne peut être appréhendée uniquement à partir d'une vision utilitariste selon laquelle les concepteurs domineraient la technique à tel point qu'ils pourraient concevoir des systèmes techniques exclusivement utiles à leurs fins. À l'opposé, il ne s'agit pas non plus de concevoir la technique comme échappant totalement à l'action humaine. Dans cette optique, si l'environnement de formation est conçu à partir d'objectifs de formation et que des hypothèses sont faites concernant l'activité potentielle développée par les futurs participants, il ne s'agit en rien d'une prédiction (Pinski, 1992). Trois cas de figure peuvent être envisagés : 1) les hypothèses sont validées ; 2) elles sont invalidées ; 3) de nouveaux phénomènes non anticipés émergent et présentent un intérêt pour les concepteurs. Dans tous les cas, il s'agit pour les chercheurs d'accompagner le processus de concrétisation de l'environnement de formation en intégrant ces nouvelles données.

Le schéma ci-dessous (Figure 2.1) permet de visualiser ce processus :

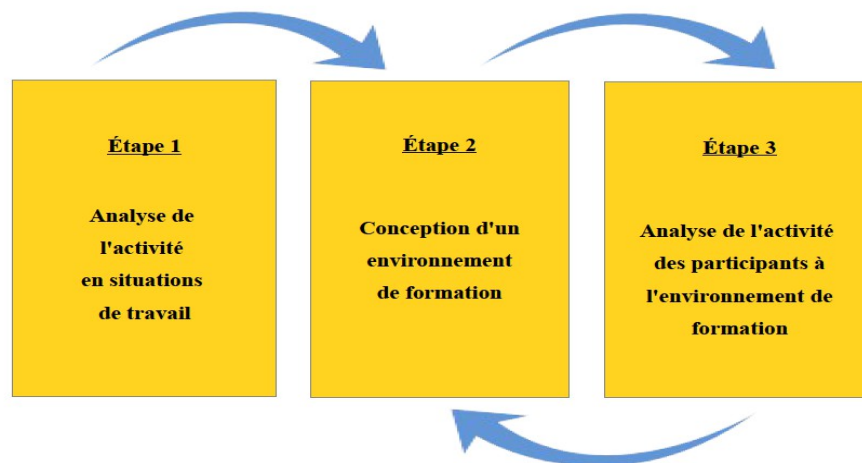


Figure 2.1 : Schéma du principe itératif de recherche et conception développé dans le cadre de la plateforme de vidéoformation NéoPass@ction

Les trois premières étapes et leurs liens mettent en évidence la dynamique de conception initiale, qui prend racine dans l'analyse de l'activité *in-situ* et donne lieu à la conception d'environnements de formation et à leur mise en œuvre. Le processus est itératif dans le sens

où l'analyse de l'activité dans l'environnement de formation permet d'interroger la conception de l'environnement de formation dans le but de le faire évoluer.

En considérant l'environnement de formation comme un « dispositif » (Albero, 2010b), il est possible de le décrire selon trois dimensions interdépendantes : a) le fonctionnel ; b) le vécu et c) l'idéal. Le schéma ci-dessus (Figure 2.1) montre comment les deux premières dimensions sont prises en compte, à savoir a) « le projet opérationnel explicite, présenté dans les discours et les documents de travail » (Ibid., p. 4) et b) le vécu, c'est-à-dire la prise en compte de l'« interprétation subjective individuelle » (Ibid.). Pour autant, ce schéma ne rend pas compte de la dimension idéelle qui intervient à tous les niveaux. Cette dernière réfère, selon l'auteur, à « l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui structurent progressivement les actes et les discours au cours du développement et de la réalisation du projet » (Ibid.) », il y est donc notamment question d'éthique. Ce niveau doit être pris en compte à différents niveaux : a) celui de la conception de l'environnement de formation et b) celui plus global de la recherche.

Concernant le premier niveau, il s'agit, entre autres, de s'intéresser aux objectifs de formation, qu'ils soient ou non formulés par le concepteur. Ceux-ci sont en effet porteurs d'un idéal éducatif, une « *paideia* » (Theureau, 2009), culturellement inscrite, et qui découle notamment de l'engagement (Ibid.) du concepteur. Pour ce qui est du niveau de la recherche, l'idéal concerne à la fois les dimensions éthiques sous-jacentes, qui ont été ici formulées pour ce qui est de l'activité humaine (dimensions individuelle et collective) ainsi que les liens organiques entre les visées épistémiques et transformatives de la recherche. Elles ont parallèlement à voir avec l'engagement « éthico-politico-religieux » (Ibid.) du chercheur.

4. Questions de recherche

L'inscription de cette thèse dans le cadre du programme de recherche empirique et technologique du cours d'action (Theureau 2004 ; 2006 ; 2009) permet d'appréhender la pratique des devoirs en tenant-compte des questions intermédiaires qui ont été soulevées à la fin du Chapitre 1.

Ce programme de recherche permet en effet a) de prendre en compte le *continuum* de l'activité de l'enfant (et à travers cela son apprentissage-développement) entre la classe et les

autres espaces-temps dans lesquels il est amené à réaliser un travail scolaire b) de s'intéresser à l'articulation de l'activité des enseignants et des parents et/ou animateurs même si leur activité se déploie dans des espaces-temps différents c) de prendre en compte les dimensions locales de l'activité (construction des significations dans l'action, objets techniques, etc.) mais également globales avec la prise en compte de la culture des acteurs en l'inscrivant dans des processus sociaux et historiques ; d) de considérer l'activité collective comme étant à la fois contrainte et effet de l'activité de ses différents constituants (humains et non-humains) ; e) de s'intéresser aux conditions de transformation de cette activité collective à partir d'un volet technologique de la recherche.

Ces considérations amènent ainsi à formuler les questions de recherche suivantes, concernant la pratique des devoirs appréhendée en terme d'activité collective. Elles sont présentées selon les deux volets de la recherche : a) empirique et b) technologique.

4.1 Questions de recherche référant au volet empirique de la recherche

L'intérêt porté dans la thèse aux dimensions collectives de l'activité, telles qu'elles ont été définies, amène à l'aborder sous l'angle des cours d'action individuels des différents acteurs munis de leurs interfaces et de leur articulation. Les questions de recherche réfèrent ainsi simultanément à l'activité a) de l'enfant, b) des adultes et c) aux objets techniques, en considérant les liens que chacun de ces « pôles » de l'activité collective entretient avec les autres.

- L'activité de l'enfant

En s'intéressant plus particulièrement à l'activité de l'enfant, il s'agit de se demander quel est le potentiel d'apprentissage offert par la dynamique de l'activité collective. De quelle manière l'enfant s'approprie-t-il les objets (abstraits et concrets) du travail en classe et en-dehors de la classe ? Dans ce processus, il s'agit également d'identifier en quoi l'activité des adultes ainsi que les caractéristiques des objets techniques contraignent son activité ; tout en considérant que cela peut être analysé dans chacun des espaces-temps (en classe, à la maison, et dans les structures périscolaires) mais également au sein de la dynamique plus globale de l'activité collective qui réunit les deux espaces-temps. Enfin, considérant que l'enfant est un acteur à part entière de la dynamique de l'activité collective et non un récepteur passif, il s'agit également de se demander en quoi, et de quelle manière, l'activité de l'enfant est-elle porteuse d'effets sur l'activité collective.

- L'activité des adultes : enseignants, parents et animateurs

En s'intéressant plus spécifiquement à l'activité des adultes, il s'agit de se demander quel est le processus d'articulation de leur activité. Étant donnée la contrainte de la séparation des espaces-temps dans lesquels s'inscrit l'activité collective, cette articulation est envisagée à partir des interfaces que constituent les objets techniques ainsi que l'enfant, qui circulent entre ces deux espaces-temps. Ainsi, l'analyse de cette articulation amène à se demander a) quelles sont les connaissances que partagent (ou non) les enseignants avec les parents (ou animateurs), notamment en ce qui concerne la forme scolaire, mais également b) quels sont les spécificités de l'activité de chacune des catégories d'acteurs et c) quels sont les effets (indirects) de l'activité des uns sur les autres. Ce dernier point amène à se poser la question de la présence d'éventuelles asymétries entre les acteurs.

- Les objets techniques

Enfin, les objets techniques, qui circulent entre la classe et la maison (ou la structure périscolaire), feront l'objet d'un questionnement spécifique. Il paraît en effet important d'identifier leurs caractéristiques et de se demander en quoi elles participent de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des parents (ou animateurs) ainsi que de leur appropriation par les enfants. De la même manière que pour l'enfant et les adultes, ces objets techniques, à travers leur inscription sociale, historique et culturelle, pourront être considérés selon les dimensions plus globales de la culture dont ils sont porteurs.

4.2 Questions de recherche référant au volet technologique de la recherche

Il s'agit de concevoir des environnements de formation à destination des enseignants, parents et animateurs, à partir de l'analyse préalable de l'activité. Dans ce cadre, les questions de recherche réfèrent aux trois niveaux d'analyse évoqués en section 3.3, à savoir a) l'idéal, b) le fonctionnel et c) le vécu.

- Au niveau idéal

En premier lieu, considérant les dimensions idéelles, il s'agit d'identifier, à partir de l'analyse de l'activité préalablement menée, ainsi que de la revue de littérature, les enjeux sociaux ainsi que les objectifs de tels environnements de formation. De plus, il s'agit de clarifier l'idéal éducatif ainsi que les considérations éthiques sous-jacents qui, de fait, orientent l'activité du concepteur.

- Au niveau fonctionnel

D'un point de vue fonctionnel, il s'agit de s'interroger sur le déroulement, les artefacts, scénarios, etc. d'un tel dispositif. Dans le cadre de ce travail, l'utilisation de la vidéo sera considérée en tant qu'elle permet de surmonter la séparation spatio-temporelle des situations et donc en tant qu'elle est susceptible de modifier des dynamiques de l'activité collective en permettant aux acteurs d'être confrontés à l'activité de l'autre espace-temps. Il s'agit alors de se demander quelles peuvent être les caractéristiques des artefacts, l'étayage du chercheur, etc. et leurs effets attendus sur l'activité des participants.

- Au niveau vécu

Au niveau du vécu, cela amènera à se demander quelle est l'activité des acteurs dans cette situation : s'approprier les dimensions collectives de l'activité ? Cela est-il susceptible d'encourager chez eux des actions permettant de modifier la dynamique de l'activité collective de manière à la rendre plus viable et efficace. Enfin, en cohérence avec le principe itératif de la conception, ces considérations au niveau du vécu amèneront à envisager des transformations de l'environnement de formation, à partir de l'analyse de l'activité des participants à l'environnement de formation, concernant les dimensions idéelles et fonctionnelles.

Enfin il apparaît nécessaire, dans ce cadre, de s'interroger sur la nature des liens épistémologiques, théoriques et méthodologiques entre les deux volets du programme de recherche : en quoi l'analyse de l'activité dans la pratique des devoirs peut-elle être support à la conception d'environnements de formation et réciproquement, en quoi cette conception et mise en œuvre permet-elle également d'alimenter la connaissance sur la pratique des devoirs ?

Chapitre 3

Cadre méthodologique de la recherche

Ce chapitre est consacré à l'explicitation des différentes étapes de recueil, d'analyse et présentation des données, en mettant en évidence leur lien avec les ancrages théoriques et épistémologiques de la recherche. Ces éléments sont ici ordonnés selon les étapes de la recherche ainsi que leur caractère itératif.

Le chapitre est organisé de la manière suivante :

- Section 1 : Les étapes de la recherche et le principe itératif de conception
- Section 2 : L'analyse de l'activité lors des situations de devoirs
- Section 3 : L'analyse de l'activité dans l'environnement de formation
- Section 4 : L'écriture scientifique

1. Les étapes de la recherche et le principe itératif de conception

Le modèle des boucles itératives (Leblanc, 2012 ; Ria, Leblanc, Serres et Durand, 2006), présenté au Chapitre 2 et repris ici (Figure 3.1), permet de formaliser le lien entre recherche et conception. Il sert également de cadre méthodologique général et organise de ce fait la présentation et l'analyse des résultats.

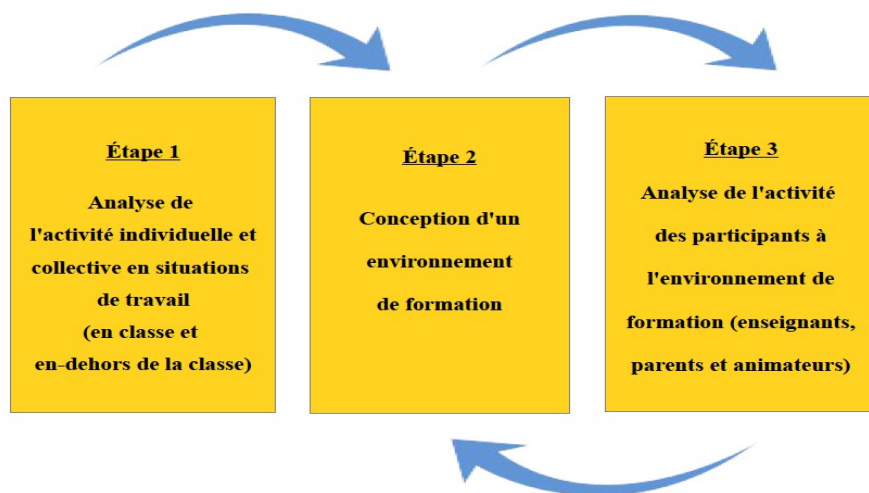


Figure 3.1 : Schéma des étapes de la recherche et du principe itératif de conception

La première étape, dont la méthodologie est détaillée dans la première section de ce chapitre, a consisté à étudier deux études de cas (EdC par la suite) portant sur des situations de devoirs, en classe et en-dehors de la classe. Chaque EdC était constituée de trois situations. La première EdC concernait trois situations : a) de classe ; b) d'accompagnement à la scolarité et c) de retour en classe. La deuxième EdC concernait une situation a) de classe ; b) de réalisation des devoirs à la maison et c) de retour en classe. Les trois situations, dans chacune des EdC, avaient en commun un enfant (présent dans les trois situations), un objet de savoir travaillé en classe et donné en devoirs aux élèves (en conjugaison dans une EdC et orthographe-grammaticale dans l'autre), ainsi que des objets techniques circulant entre les deux espaces (cahier de textes, exercices polycopiés, leçon, cartables, etc.). Dans chacune des situations, l'adulte présent (enseignant, animateur ou mère d'élève) ainsi qu'un enfant ont fait l'objet d'une analyse de l'activité à un niveau individuel puis collectif. Dans un deuxième temps, l'activité collective a été analysée à une autre échelle : en reliant les trois situations constituant l'EdC, pourtant inscrites dans des espaces-temps disjoints. Chacune de ces EdC

constitue un chapitre de résultats de la thèse (Chapitres 4 et 5), ces deux chapitres étant regroupés au sein d'une même partie intitulée « première partie des résultats ».

La deuxième étape a consisté à concevoir un environnement de formation (Durand, 2008 ; Leblanc, 2011) adossé aux résultats de l'analyse de l'activité de l'étape précédente. Les aspects méthodologiques de cette étape, présentés en fin de première section de ce chapitre, sont décrits en tenant compte des dimensions idéale et fonctionnelle de l'environnement de formation (Albero, 2010a). D'un point de vue fonctionnel, il s'agissait essentiellement de la conception d'un artefact vidéo pour chacune des EdC ainsi que d'un dispositif d'expérimentation de ces artefacts par les parents, enseignants et animateurs. Les résultats de cette phase de conception apparaissent, au sein de la thèse, dans l'introduction de la deuxième partie des résultats.

La troisième étape de la recherche, dont les éléments méthodologiques apparaissent dans la deuxième section de ce chapitre, concernaient l'analyse de l'activité des participants à l'environnement de formation lors de l'expérimentation des artefacts vidéos. Lors de cette phase, deux enseignants et deux animateurs ont expérimenté un artefact vidéo et deux autres enseignants ainsi que deux parents ont expérimenté le deuxième. Cette expérimentation a consisté à faire visionner ces artefacts et à provoquer des verbalisations chez les acteurs, en cours de visionnage lors de séances en « alloconfrontation », de manière à accéder à leur conscience préréflexive.

2. L'analyse de l'activité lors des situations de devoirs

Un enseignant, une animatrice, une mère d'élève ainsi que deux enfants ont participé à cette première étape de la recherche, ayant consisté à analyser leur activité à partir d'enregistrements vidéoscopés et de séances en autoconfrontation. Cette section décrit a) les participants et les conditions de contractualisation de la recherche ; b) le recueil de données ; c) le traitement des données ; d) l'analyse des résultats et leur présentation et e) la phase de conception de l'environnement de formation qui découle des premières analyses.

2.1 Les participants et la contractualisation de la recherche

2.1.1 Les acteurs ayant participé à la première phase de la recherche

La première étape, pour la recherche, a consisté à sélectionner une école élémentaire porteuse de caractéristiques indispensables à la réalisation de ce projet, à savoir la présence : a) d'au moins un enseignant intéressé et b) d'un dispositif d'aide aux devoirs ou assimilé. Le choix s'est porté sur une école située dans un quartier populaire d'une grande ville française, dans laquelle nous avons exercé, en tant qu'enseignant, plusieurs années auparavant.

Le directeur de cette école a permis de présenter le projet de recherche à tous les enseignants lors d'une réunion de travail au cours de laquelle la majorité des participants a exprimé de l'intérêt pour la recherche présentée mais pas au point de s'y impliquer. Ils ont mis en avant leur fatigue professionnelle (cette réunion a eu lieu au mois de décembre) et leur manque de temps à consacrer à un travail qu'ils ont perçu comme étant une charge supplémentaire.

Cependant, une enseignante, lors d'un temps informel, à l'issue de la réunion, a manifesté, de manière relativement confidentielle, son intérêt pour le projet et a donné son accord. Victime d'un accident de ski, quelques semaines après le début du protocole, elle a été remplacée par un autre enseignant jusqu'à la fin de l'année scolaire. Dans cette délicate situation, elle a elle-même proposé à son remplaçant de poursuivre la recherche, ce qu'il a accepté.

Le choix de l'enfant, et à travers cela de sa famille, a été négocié avec l'enseignant et selon les critères suivants : a) l'identification chez cet enfant de difficultés d'apprentissage ou de travail jugé insuffisant ; b) l'existence d'une relation entre l'enseignante et les parents qui rende le travail de recherche viable et c) la participation de cet enfant au dispositif d'accompagnement à la scolarité mis en place dans le groupe scolaire. Le choix s'est ainsi porté sur trois enfants dont nous avons décidé de rencontrer les parents, en présence de l'enfant. La première rencontre, celle de Medhi et de sa mère, a été concluante. Les enjeux de la recherche ainsi que les modalités concrètes de recueil des données ont été présentés. La mère de Medhi a accepté, manifestant son intérêt pour le sujet ainsi que son désir de trouver des solutions pour aider son fils. Medhi a également donné son accord. A l'issue de cette rencontre, il a été décidé de collaborer avec cette famille issue d'un milieu populaire.

Concernant l'accompagnement à la scolarité, une première rencontre a eu lieu avec la structure chargée des dispositifs périscolaires de l'école, plus particulièrement avec la responsable du CLAS (Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité). Celle-ci a donné son accord pour que cette recherche puisse être menée, pour peu que l'animatrice chargée de l'encadrement du dispositif exprime son accord. Celle-ci a donc été rencontrée et a semblé enthousiaste à l'idée de « pouvoir prendre du recul sur sa pratique ». Concernant l'enfant, le choix initialement opéré de se focaliser sur l'activité de Medhi a posé des problèmes étant donnée sa présence très fluctuante aux séances d'accompagnement à la scolarité. Le choix s'est donc reporté, en concertation avec l'animatrice, sur une autre enfant, Sonia, après l'accord de celle-ci ainsi que de sa famille. Deux enfants ont ainsi participé à l'étude : Medhi pour ce qui de l'EdC entre la classe et la maison et Sonia en ce qui concerne l'EdC entre la classe et l'accompagnement à la scolarité.

Le tableau suivant (Tableau 3.1) synthétise les informations relatives aux participants à cette première phase de la recherche :

Prénom	Statut	Age et expérience professionnelle
Stéphane	Enseignant de la classe de CE2	Age : 35 ans 6 ans d'ancienneté dans le métier
Fatia	Mère de Medhi	Age : 40 ans
Betty	Animatrice du dispositif d'accompagnement à la scolarité	Age : 25 ans 5 ans d'ancienneté dans la métier détentrice d'un diplôme professionnel d'animatrice
Medhi	Élève de la classe de CE2 et fils de Fatia	Age : 9 ans
Sonia	Élève de la classe de CE2 et participante au dispositif d'accompagnement à la scolarité encadré par Betty	Age : 10 ans

Tableau 3.1 : Informations relatives aux participants de la première étape de la recherche

2.1.2 la contractualisation de la recherche avec les participants

Cette étape a nécessité la mise en place d'une contractualisation du travail (Veyrunes, Bertone et Durand, 2003 ; Durand, 2008 et Ria, 2010), entre le chercheur et les participants, en définissant le cadre fonctionnel de la collaboration et les dimensions éthiques qui le sous-tendent.

Le premier point concernait l'engagement des participants dans la recherche. L'objet, la pratique des devoirs, ayant été immédiatement mis en avant par le chercheur, les participants

ont immédiatement manifesté leur intérêt. Même si ce dernier se manifestait différemment en fonction notamment du statut des participants, tous ont dit avoir des difficultés face à cette pratique. Il a été décidé que chaque temps de recueil de données serait suivi d'un moment d'échanges au cours duquel le chercheur pourrait donner des éléments d'analyse et apporter des ressources aux participants. Il a fallu cependant préciser qu'il ne pourrait s'agir de prescrire des « bonnes pratiques » ou d'apporter des réponses toutes faites à des questions que le chercheur allait mettre plusieurs mois (ou années) à traiter précisément. En effet, la temporalité du chercheur et celle du praticien ne sont pas toujours convergentes. Malgré ces précautions, il paraissait essentiel d'assumer le fait que le protocole de recherche, justifié lors de cette première étape par des visées épistémiques, générerait de fait des attentes et des transformations chez les participants qu'il était indispensable d'accompagner. Ces temps de travail complémentaires ont également été l'occasion de visionner les enregistrements entrepris dans les autres espaces-temps comme l'avaient souhaité les différents participants. Concernant les enfants, le projet leur a été présenté, en des termes simples, en leur demandant s'ils donnaient leur accord et en mettant en avant le fait que cela pouvait les aider à surmonter certaines de leurs difficultés (et aider les adultes à la prendre en charge). La notion de « contractualisation » est cependant quelque peu abusive ici dans le sens où l'asymétrie des statuts d'enfant et d'adulte laisse relativement peu de place au refus chez les enfants (cela est également parfois le cas avec certains adultes qui estiment la position de chercheur comme étant socialement plus légitime que la leur).

Le deuxième point de la contractualisation concernait les conditions du recueil de données et plus particulièrement l'usage de la vidéo (Leblanc et Veyrunes, 2011 ; Leblanc et al., 2011). Outre les autorisations de filmer qu'il a fallu obtenir des différents participants, y compris des parents des enfants de la classe et de l'accompagnement à la scolarité, ce sont les conditions éthiques de l'enregistrement et de la diffusion des images qui ont fait l'objet des échanges. Plusieurs règles de fonctionnement ont été clairement définies : a) la possibilité de demander l'arrêt de l'enregistrement à tout moment ; b) l'accès, pour les participants, aux données les concernant et à leur traitement ; c) la possibilité, *a posteriori*, de demander la destruction de certaines données si le participant pensait qu'elles lui portaient préjudice. Concernant la diffusion des images, il avait été négocié avec les acteurs que les enregistrements pourraient faire l'objet d'une diffusion relativement large lors de formations

d'acteurs éducatifs, à l'unique initiative du chercheur (ces données ne pouvaient en aucun cas être diffusées par quelqu'un d'autre ou être accessibles sur internet). Même si l'accord initial avait été donné par les participants, la question leur a été reposée en aval du recueil de données, lorsque le montage vidéo a été réalisé.

Tout au long du travail, le souci de ne pas contrevenir à l'intégrité des participants a été maintenu. Lors d'un épisode de classe, par exemple, la décision d'interrompre l'enregistrement a été prise par le chercheur. Une violente altercation verbale avait eu lieu entre un élève et l'enseignant. Au cours de cette situation, des élèves se sont tournés vers la caméra avec un sourire. Cette situation, qui est apparu au chercheur comme une forme d'instrumentalisation de la technique de recherche par certains élèves qui semblaient vouloir en découdre avec l'enseignant, a été jugée inadéquate et non exploitable. Cependant, à la fin de la séance de classe, l'enseignant s'est dit déçu de ne pas pouvoir bénéficier de ces données : il souhaitait les diffuser aux parents de l'enfant concerné. Cette situation a incité le chercheur à redéfinir les règles éthiques et les conditions d'utilisation des données qui en aucun cas ne pouvaient servir de tels desseins.

2.2 Le recueil des données

Des données de deux types, complémentaires, ont été recueillies lors de la première étape de la recherche. Les premières étaient des observations des attitudes des participants et de leur environnement. Ces données ont un double objectif : a) identifier les contraintes et effets du corps, de la situation et de la culture sur l'activité des participants et b) permettre aux participants de se remettre en situation dynamique lors de séances en autoconfrontation. Concernant le deuxième type de données, il s'agissait des verbatims obtenus lors de ces séances en autoconfrontation.

2.2.1 Les observations préalables, sans enregistrement vidéoscopé

Les premières observations, en classe, à l'accompagnement à la scolarité ainsi que dans l'espace familial, ont été réalisées sans instrument d'enregistrement. Il s'agissait pour le chercheur de prendre connaissance de l'activité des participants et de diminuer le plus possible l'impact de sa présence. Ces premières observations, suivies d'un temps d'entretien avec les participants, ont permis au chercheur de se familiariser avec la pratique des participants et de poursuivre avec eux la phase de contractualisation en validant

conjointement les dimensions de leur pratique qui leur semblaient susceptibles d'être plus particulièrement étudiées. Il s'agissait également pour le chercheur d'anticiper les contraintes techniques qui allaient être posées lors des enregistrements vidéoscopés : notamment le placement de la caméra ainsi que les futurs plans d'enregistrement à privilégier.

C'est à l'issue de cette phase que le découpage temporel des situations qui allaient être enregistrées a été négocié avec les acteurs. Pour ce qui est des situations d'accompagnement à la scolarité et de réalisation des devoirs à la maison, cela ne posait pas de difficulté particulière : le temps relativement court de ces séances permettait de les enregistrer dans leur intégralité et de les exploiter par la suite lors des séances en autoconfrontation. Cela était moins évident en ce qui concernait l'activité en classe. En effet, les premières observations étaient exclusivement centrées sur le temps de copie des devoirs, situé en fin de journée, ainsi que la correction des devoirs en classe. Il est vite apparu que cela laissait de côté tout un pan essentiel de l'activité : celui qui concernait les séances de travail en classe, situées en amont des devoirs, consacrées aux notions que les élèves allaient retrouver lors des devoirs. Puisqu'il avait été constaté par le chercheur que les devoirs consistaient systématiquement à apprendre une leçon et à réaliser un exercice en lien avec cette dernière, il a été proposé à l'enseignant d'analyser le temps de la leçon et de la réalisation des exercices en classe. Cela impliquait cependant une plus grande présence du chercheur en classe, d'autant plus que ces moments de classe étaient parfois disjoints (l'un se déroulant le matin et l'autre le soir). L'élargissement des situations étudiées reprenaient de ce fait l'élargissement de la définition de la pratique des devoirs (Chapitre 1), à savoir le passage d'une définition restreinte, « travail donné aux élèves par les enseignants et qui doit être effectué hors du temps scolaire » (Cooper, 1989) à plus élargie, « le travail des élèves dans et en-dehors de la classe » (Glasman, 2004).

2.2.2 Les enregistrements vidéoscopés

En classe, six séances ont fait l'objet d'un enregistrement vidéoscopé. Une caméra numérique a été placée en fond de salle, sur un pied, de manière à adopter un plan large et fixe. A quelques reprises, l'usage du zoom a permis de mieux accéder à ce que l'enseignant écrivait au tableau. L'enseignant était muni d'un micro HF de manière à rendre accessible la totalité de ses verbalisations, quelle que soit sa position dans la salle et le niveau sonore généré par les autres élèves. Le chercheur était placé à proximité de la caméra.

À l'accompagnement à la scolarité, deux séances ont fait l'objet d'un enregistrement vidéoscopé. Deux plans distincts ont été adoptés en cohérence avec l'organisation des séances. Lors de la première phase de la séance, au cours de laquelle les enfants et les adultes étaient réunis autour d'une table pour jouer et goûter, un plan large a été adopté de manière à ce que tous les participants soient dans le champs. Le nombre restreint des participants (environ 10), ainsi que leur proximité physique, ont permis au chercheur de rapprocher la caméra des participants et d'accéder ainsi à l'intégralité des échanges oraux. La deuxième phase était consacrée à l'aide aux devoirs. L'animatrice ayant l'habitude de consacrer une partie du temps à un ou deux élèves, le choix a été fait de positionner la caméra à proximité de la table où elle comptait intervenir. Nous avons opté pour un plan rapproché permettant d'accéder à l'intégralité des attitudes et verbalisations des deux enfants concernés et de l'animatrice. Malgré la proximité de la caméra, l'animatrice a été équipée d'un micro HF. En effet, lors de cette phase de travail, elle était souvent amenée à se déplacer suite à l'interpellation d'autres élèves ou des bénévoles qui co-encadraient le dispositif. Le micro HF permettait alors d'accéder à ses verbalisations.

Dans l'espace familial, deux séances ont fait l'objet d'un enregistrement vidéoscopé. La caméra a été placée à proximité des deux participants (Medhi et sa mère), ce qui, en adoptant un plan resserré, a permis d'accéder à l'intégralité de leurs attitudes et verbalisations.

Le tableau suivant (Tableau 3.2) synthétise les différentes phases d'observation présentées ci-dessus :

	Observations sans enregistrement	Observations vidéoscopées
Observations en classe	8 février 2013 18 mars 2013	12 avril 2013 15 avril 2013 16 avril 2013 7 juin 2013 10 juin 2013 11 juin 2013
Observations à l'accompagnement à la scolarité	8 février 2013 19 mars 2013	12 avril 2013 7 juin 2013
Observations dans l'espace familial	12 février 2013 18 mars 2013	15 avril 2013 10 juin 2013

Tableau 3.2 : Récapitulatif des observations réalisées dans les différents espaces de travail

2.2.3 Les séances en autoconfrontation

L'autoconfrontation est une méthode utilisée dans différents programmes de recherche ainsi que, de plus en plus largement, en formation. Pour autant, si ses diverses utilisations en recherche révèlent certaines caractéristiques communes, elles poursuivent des visées relativement différentes (Champy-Remoussenard, 2005). Dans le courant de la clinique de l'activité (Clot, 1999), l'autoconfrontation est dite *simple* ou *croisée*. Dans le premier cas, il s'agit de mettre l'acteur face aux traces de son activité préalablement enregistrées et de lui demander de les commenter. Dans le deuxième cas, il s'agit du même exercice à ceci près que l'acteur adresse ses commentaires non pas au chercheur mais à un collègue de même niveau d'expertise. Dans tous les cas, il s'agit de mettre l'acteur en situation d'analyser son activité à partir de verbalisations prises en compte par le chercheur comme « instrument d'action inter-psychologique et social » (Clot, 2000, p. 136).

Pour Theureau (2006), l'autoconfrontation permet l'expression de la conscience préreflexive. Il s'agit en effet de confronter l'acteur à la situation préalablement enregistrée, de manière à le remettre en situation dynamique et de l'amener à commenter son activité au moment où la situation se déroulait. Pour cette raison, le terme « séance » est préféré à celui d'entretien. Il s'agit en fait de se rapprocher le plus possible de ce qui aurait pu se produire si l'on avait demandé au participant de verbaliser au moment où les événements se produisaient. Bien entendu, eu égard aux situations analysées, cela n'aurait pas été possible sans modifier les situations (l'enseignant en classe, contrairement à un tailleur de vigne par exemple ne peut pas commenter son activité en train de se faire). C'est également pour cette raison que ces séances sont organisées le plus rapidement possible après les situations enregistrées, de manière à ce que l'acteur puisse facilement se remettre en situation dynamique et de façon à éviter qu'il n'ait eu le temps d'analyser rétrospectivement son activité. Le rôle de la technique est ici premier, ces contraintes nécessitant l'usage d'un matériel spécifique (Veyrunes, 2011 ; Leblanc et al., 2011) permettant une lecture instantanée après l'enregistrement. Cela est rendu possible l'utilisation de cartes SD¹⁰ qui permettent de transférer les enregistrements de la caméra à l'ordinateur.

Dans ce cadre, le participant est placé devant l'écran vidéo diffusant l'enregistrement de la séance. Il lui est demandé de sélectionner en premier lieu les épisodes qui lui paraissent les

10 « Secure Digital ». Il s'agit d'une carte mémoire amovible de stockage des données numériques.

plus significatifs de son activité et de montrer, commenter, raconter, mimer son activité (Theureau, 2004) telle qu'il l'a vécue. Ainsi, c'est lui qui détermine ce qui, de son point de vue, présente de l'intérêt. Le chercheur lui pose ainsi les questions suivantes : « Là, qu'est-ce que tu te dis ? Qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu regardes ? Qu'est-ce que tu attends ? Qu'est-ce que tu ressens ? ... ». Le rôle du chercheur est de maintenir le participant dans une posture préreflexive en l'invitant à réagir lorsqu'il ne le fait pas spontanément. Ces invitations passent par une observation du participant qui parfois exprime corporellement des réactions (expressions du visage, gestes, etc) sans pour autant les verbaliser. Ces silences, lorsqu'ils sont prolongés, peuvent notamment s'expliquer par le fait que ce type de verbalisation n'est pas habituel pour les acteurs et n'est pas socialement valorisé. Il est plus habituel, lors d'entretiens, d'adopter un point de vue réflexif et distancié sur les événements, ce qui peut leur donner l'impression, lors de ces autoconfrontations, d'exprimer des éléments ne présentant pas d'intérêt manifeste. Cette méthode, peu habituelle pour les participants, nécessite donc un apprentissage de leur part, ce qui peut représenter une limite si l'on considère que tous les acteurs n'ont pas les mêmes dispositions (Lefevre, 2015). Cette remarque, bien qu'applicable à toute technique de recherche en sciences humaines, est à prendre en compte. C'est pour cette raison que le travail avec les participants ne se limite pas à une seule séance. Dans le cas de cette recherche, cependant, cet apprentissage a été rapidement effectif.

L'organisation de ces séances en autoconfrontation a dû être différenciée en fonction des espaces dans lesquels elles se déroulaient. Pour ce qui est de la classe et de l'accompagnement à la scolarité, cela a été relativement aisé : l'enseignant, ainsi que l'animatrice, ont consacré du temps à la fin de la journée de travail dans l'espace de travail libéré de toute autre présence. Cela a été plus complexe dans l'espace familial. Le fait de s'isoler avec la mère d'élève n'allait pas de soi car elle avait l'habitude de rester avec ses enfants dans le salon de l'appartement. Lors du premier essai d'enregistrement vidéoscopé, il a été impossible d'organiser correctement la séance en autoconfrontation : les enfants (Medhi et sa sœur) ne souhaitaient pas se retrouver seuls dans leur chambre et voulaient absolument visionner l'enregistrement (ce que leur mère les incitait à faire également). Il a donc été décidé de répondre à cette demande, ce qui a conduit à improviser une séance au cours de laquelle la jeune sœur de Medhi, âgée de 2 ans, s'est retrouvée sur les genoux du chercheur ; et pendant laquelle Medhi et sa mère se sont mutuellement interpellés lors du visionnage. Tous ces éléments ont rendu le

travail inexploitable et a conduit le chercheur à réorganiser les conditions du travail, en les contractualisant avec la mère de Medhi et en les expliquant aux enfants. Lors de la séance qui a suivi, dans l'espace familial, le chercheur s'est entouré d'une personne chargée d'organiser un temps de jeux avec les deux enfants au moment de la séance en autoconfrontation, ce qui a permis d'optimiser les conditions de déroulement de la séance.

2.2.4 Les séances d' « instruction par l'enfant »

Comme cela est souvent le cas avec les méthodes de recherche qui font leur preuve lorsqu'elles sont destinées à des adultes (Montandon, 1997), l'autoconfrontation présente certaines limites lorsqu'elle s'adresse à des enfants. Selon Danic, Delalande et Rayou (2006), « Nos expériences d'enquête nous obligent [...] à revoir nos techniques de recueil de données, conçues pour des adultes et mises en œuvre auprès d'eux de façon presque machinale » (p. 11). Bien qu'ayant donné des résultats prometteurs avec un public de collégiens (Guerin, Riff et Testevuide, 2004), cette méthode a montré ses limites lorsqu'il s'est agi d'enfants scolarisés à l'école élémentaire (Veyrunes, 2004 ; 2011) et par ailleurs les résultats restent limités. Cela peut entre autres s'expliquer par a) les capacités langagières des enfants, moins développées que celles des adultes, qui limitent les possibilités d'expression et de description de leur expérience ; b) leurs capacités sociales et communicationnelles qui limitent les possibilités de compréhension de la situation de recherche et du statut du chercheur et c) les différences de statuts entre l'enfant et l'adulte qui génèrent des phénomènes de domination peu propices à l'expression sincère des enfants.

C'est ainsi qu'une nouvelle technique de recueil de données a été expérimentée. Elle tente a) de répondre aux contraintes posées par ce public spécifique et b) d'être en cohérence avec les postulats d'énaction et de conscience préréflexive du programme de recherche. La méthode proposée, l' « instruction par l'enfant » (Bonasio et Veyrunes, 2015b), est un jeu de rôle intervenant peu de temps après une situation éducative réelle, vécue par l'enfant et au cours de laquelle il a été amené par un adulte (enseignant, parent, animateur) à réaliser une tâche ayant un objectif d'apprentissage. Dans ce travail, il s'agissait de la réalisation des devoirs dans l'espace familial ou à l'accompagnement à la scolarité. Dans ce jeu, le chercheur se fait passer pour un pair (fictif) de l'enfant, qui n'a pas participé à la situation réelle précédente, et qui lui demande de lui expliquer et de l'aider à réaliser la tâche précédente. Le

même chercheur était présent lors de la situation initiale : il y a analysé l'activité de l'enfant.

Cette méthode se fixe trois objectifs non ordonnés ni hiérarchisés : a) compléter des données d'observation et de traces de l'activité d'enfants en situation éducative ; b) provoquer des verbalisations chez des enfants en les amenant à montrer, commenter, raconter et mimer leur activité en train de se dérouler ; c) accéder aux types mobilisées et actualisés dans des situations d'apprentissage. Cette méthode s'inspire de l'« instruction au sosie » développée par Odone (Odone, Rey et Briante, 1981) puis Clot (1999) dans le sens où l'acteur dont l'activité est étudiée, l'enfant, est placé en position d'instructeur. Elle s'en distingue cependant dans le sens où il s'agit d'accéder à l'activité interprétative de l'individu au moment de son déroulement.

Quatre séances d'instruction par l'enfant ont été réalisées. Deux seulement ont été exploitées : une avec Medhi et une avec Sonia. Ces deux situations ont été organisées immédiatement après la réalisation des devoirs, à la maison pour Medhi et à l'accompagnement à la scolarité pour Sonia. Dans les deux cas, la situation a eu lieu à l'abri des regards des autres adultes et enfants afin de créer un climat de confiance et ne pas générer d'inhibition du fait du regard des autres.

La consigne suivante a été donnée : « On va faire un jeu. Tu vas imaginer que je suis un copain de ta classe et que je n'étais pas présent en classe aujourd'hui. Du coup, je ne sais pas quels devoirs il faut faire. Il faudrait que tu me dises et que tu m'aides à les faire ». Après avoir donné la consigne, le chercheur s'est mis en position de faire ce que l'enfant lui disait. Le tableau suivant (Tableau 3.3) permet de visualiser les principales caractéristiques des interventions du chercheur, accompagnées d'exemples représentatifs extraits des verbatims.

Catégorie d'intervention du chercheur	Exemples de verbatims
Amorce de l'entretien	<i>Chercheur : Alors, tu vas imaginer que je suis un copain à toi, de la classe. Aujourd'hui j'étais absent et il faut que je fasse les devoirs mais je ne sais pas ce que je dois faire, je ne sais pas comment il faut que je le fasse. Donc il faut que tu m'expliques et il faut que tu m'aides à faire les devoirs. D'accord ? Alors tu imagines, voilà, je suis un copain de ta classe. [...]</i>
Demandes d'aide	<i>Sonia : En fait faut que tu écrives les phrases en conjuguant les verbes (lit sur la fiche avec hésitation) parenthèse, entre parenthèses à l'imparfait de l'indicatif. Chercheur : D'accord, alors comment je fais ?</i>
Demandes d'explicitation des propos de l'enfant	<i>Medhi : Pour demain tu dois faire une feuille ... Chercheur : Je dois faire une feuille ?</i>

Demandes de précisions liées à la tâche	<i>Chercheur : [...] Et le maître lundi qu'est-ce qu'il va me demander ? Sonia : Ben, de les sortir et si on les a pas fait il va nous punir de récréation.</i>
Incitation à l'implication dans le jeu	<i>Chercheur : Je vais prendre le stylo, allez je le fais.</i>

Tableau 3.3 : Interventions du chercheur lors des séances d'instruction par l'enfant

2.3 Le traitement des données : la documentation du signe tétradique

2.3.1 La documentation du signe tétradique

Des données de deux natures ont donc été recueillies et intégralement retranscrites (cf. Annexes 3 à 16) : a) des enregistrements des attitudes des participants et de leur environnement en classe, dans l'espace familial et dans un dispositif d'accompagnement à la scolarité ; b) des enregistrements des verbalisations lors des séances en autoconfrontation. Elles ont été insérées dans un tableau « à deux volets » mettant en vis-à-vis, à partir de deux colonnes distinctes, le verbatim en séance d'autoconfrontation et les éléments de la situation préalablement observée, documentés à partir des enregistrements vidéos.

L'étape suivante consiste à décrire le cours d'action de l'acteur en documentant les signes tétradiques. Cela passe par la documentation de chacune de ses quatre composantes, à savoir l'Ouvert (O), le Représentamen (R), L'Unité Élémentaire (U) et l'Interprétant (I). Il s'agit de découper le cours d'action en repérant dans un premier temps les Représentamens associés à une Unité élémentaire (U). Cela délimite ainsi les signes et permet dans un second temps de documenter les Ouverts (O) et les Interprétants (I).

Cette documentation s'opère prioritairement sur la base du verbatim du participant lors de la séance en autoconfrontation. Pour autant, cela n'est pas toujours le cas et certaines composantes du signe sont parfois documentées sans verbatim en autoconfrontation. Dans ce cas, le chercheur infère ces éléments de l'observation des attitudes de l'acteur en situation. Par exemple, dans la situation de classe où l'enseignant donne la parole à un élève qui levait la main, il est possible d'établir que le fait que l'élève levait la main était le Représentamen pour l'acteur. Il est également possible de se référer à des épisodes précédents pour documenter certaines composantes comme cela est souvent le cas pour les Interprétants.

La méthode de documentation de chacun des signes est présentée dans le tableau suivant (Tableau 3.4) :

La documentation du Représentamen (R)	
Questions que se pose le chercheur pour documenter cette composante du signe	Quel est l'élément significatif pour l'acteur à l'instant étudié ? Qu'est-ce qu'il perçoit de la situation et qui le fait agir ?
Formulation écrite	Un groupe nominal ou une phrase
Exemple	« Les erreurs d'orthographe dans le cahier de textes de Sonia »
Nombre	Un seul par signe, obligatoirement documenté
La documentation de l'Unité Élémentaire (U)	
Questions que se pose le chercheur pour documenter cette composante du signe	Que fait l'acteur à l'instant étudié ? Qu'est-ce qu'il ressent ?
Formulation écrite	Un verbe conjugué à la troisième personne du singulier suivi d'un complément.
Exemple	« Demande aux élèves de sortir leur cahier de textes »
Nombre	Un seul par signe, obligatoirement documenté
La documentation des Ouverts (O)	
Questions que se pose le chercheur pour documenter cette composante du signe	Quelles sont les préoccupations principales de l'acteur ? Quelles sont ses intentions ? Ressent-il une atmosphère ou impression particulière ?
Formulation écrite	- Un verbe à l'infinitif suivi d'un complément - L'expression « Sentiment de ... »
Exemple	« Savoir comment Sonia a copié les devoirs » « Sentiment diffus d'énervement »
Nombre	Un à plusieurs par signe. Peut ne pas être documenté.
La documentation des Interprétants (I)	
Questions que se pose le chercheur pour documenter cette composante du signe	Quelles sont les connaissances mobilisées et actualisées par l'acteur pour agir à l'instant étudié ?
Formulation écrite	Une phrase comportant un sujet, un verbe et un complément. Ces phrases comportent souvent des expressions porteuses de généralisation comme « Il faut ... », « Il est important de ... », « jamais », « toujours »
Exemple	« Pour aider les élèves à conjuguer une phrase à l'imparfait, il est possible de leur faire commencer par « hier » ».
Nombre	Un à plusieurs par signe. Peut ne pas être documenté.

Tableau 3.4 : Méthode de documentation du signe tétradique par le chercheur

2.3.2 Un exemple de documentation du signe concernant l'activité d'un adulte

La méthode de documentation des signes, dans ce qui suit, est appliquée à un exemple concernant l'activité de l'enseignant en classe (Tableaux 3.5, 3.6 et 3.7) :

Verbalisations et attitudes en classe	Verbalisations de l'enseignant en autoconfrontation
(Il écrit : « devoirs lundi ». Les élèves sortent leur cahier de textes, discutent, certains se lèvent.) E: Par contre, en plus de la sanction, si vous continuez à rire ou faire autre chose pendant que je suis en train d'écrire les devoirs ... N'est-ce pas Elsa, n'est-ce pas Paul ? (regarde les élèves et attends). Il est possible aussi que mon envie me prenne de vous donner un peu plus d'activités à faire pour ce week-end.	<i>Je ne vois aucune évolution au niveau sonore. Je leur rappelle que la sanction ... j'ai une sanction habituelle, ce que je t'expliquais tout à l'heure, je leur faire croire que je vais ajouter des masses et des masses de travail le soir, chose qui n'est pas vrai mais ... du coup ça les calme un peu, ça doit les temporiser un peu. [...] Ça c'est la grande menace qui le soir marche terriblement bien. [...] Là Eliott qui dit « Ah pas ça ... »</i>

Tableau 3.5 : Extrait du tableau à deux volets concernant l'activité de l'enseignant

La documentation du Représentamen (R)	
Questions que se pose le chercheur pour documenter cette composante du signe	Quel est l'élément significatif pour l'acteur à l'instant étudié ? Qu'est-ce qu'il perçoit de la situation et qui le fait agir ?
Documentation	Des élèves continuent de parler et de s'agiter
La documentation de l'Unité Élémentaire (U)	
Questions que se pose le chercheur pour documenter cette composante du signe	Que fait l'acteur à l'instant étudié ? Qu'est-ce qu'il ressent ?
Documentation	Menace les élèves de donner des devoirs supplémentaires
La documentation des Ouverts (O)	
Questions que se pose le chercheur pour documenter cette composante du signe	Quelles sont les préoccupations principales de l'acteur ? Quelles sont ses intentions ? Ressent-il une atmosphère ou impression particulière ?
Documentation	Faire écrire les devoirs correctement Gérer l'ordre dans la classe Faire en sorte que les élèves soient dans de bonnes dispositions pour écrire les devoirs
La documentation des Interprétants (I)	
Questions que se pose le chercheur pour documenter cette composante du signe	Quelles sont les connaissances mobilisées et actualisées par l'acteur pour agir à l'instant étudié ?
Documentation	Au moment de l'écriture des devoirs, les élèves doivent être assis et attentifs Menacer les élèves de donner des devoirs supplémentaires permet de ramener le calme

Tableau 3.6 : Exemple de documentation du signe tétradique par le chercheur

Le signe, ainsi documenté est présenté de la manière suivante lorsqu'il est inclus dans le corps du texte lors de la présentation des résultats :

Cours d'action de l'enseignant – Signe 41
Ouvert (O) : ☐ Faire écrire les devoirs correctement ☐ Gérer l'ordre dans la classe ☐ Faire en sorte que les élèves soient dans de bonnes dispositions pour écrire les devoirs
Représentamen (R) : Des élèves continuent de parler et de s'agiter
Unité élémentaire (U) : Menace les élèves de donner des devoirs supplémentaires
Interprétant (I) ◇ Au moment de l'écriture des devoirs, les élèves doivent être assis et attentifs ◇ Menacer les élèves de donner des devoirs supplémentaires permet de ramener le calme

Tableau 3.7 : Exemple de présentation du signe tétradique dans le texte

2.3.3 Un exemple de documentation du signe concernant l'activité d'un enfant

Concernant l'instruction par l'enfant, la méthode de traitement des données a été la même, à ceci près qu'il n'y a pas de tableau à double volet, puisque les verbalisations du participant ont eu lieu dans la situation de travail et non pas lors d'une séance en autoconfrontation. Ce sont donc les verbatims et attitudes de l'enfant en situation qui ont directement fait l'objet de l'analyse sémiologique, comme cela apparaît dans l'extrait suivant et la documentation du signe associée (Tableaux 3.8 et 3.9). Certaines composantes du signe, notamment les Ouverts (O), restent particulièrement difficiles à documenter étant donné l'absence d'éléments de verbalisation les concernant. Dans ce cas, ils apparaissent comme étant « non documentés ».

Chercheur : Bon alors d'accord ça c'est ce que vous avez écrit qu'il faut faire pour demain. Alors « ont, on ». Et tu m'as donné ça (désigne la fiche polycopiée sortie auparavant). Alors, explique-moi, comment je fais ?
Medhi : Tu recopies.
Chercheur : Je recopie quoi ?
Medhi : Ça (désigne du doigt la fiche polycopiée)
Chercheur : Je recopie ça ? Mais je recopie tout ce que tu as écrit ?
Medhi : Non. Soit tu la photocopies, soit tu l'écris, soit tu la fais pas.

Tableau 3.8 : Extrait de la séance d'instruction par l'enfant réalisé avec Medhi

La documentation du Représentamen (R)	
Questions que se pose le chercheur pour documenter cette composante du signe	Quel est l'élément significatif pour l'acteur à l'instant étudié ? Qu'est-ce qu'il perçoit de la situation et qui le fait agir ?
Documentation	La question du pair fictif concernant la démarche à adopter face à la fiche polycopiée.
La documentation de l'Unité Élémentaire (U)	
Questions que se pose le chercheur pour documenter cette composante du signe	Que fait l'acteur à l'instant étudié ? Qu'est-ce qu'il ressent ?
Documentation	Explique comment faire le travail sur la fiche
La documentation des Ouverts (O)	
Questions que se pose le chercheur pour documenter cette composante du signe	Quelles sont les préoccupations principales de l'acteur ? Quelles sont ses intentions ? Ressent-il une atmosphère ou impression particulière ?
Documentation	(non documenté)
La documentation des Interprétants (I)	
Questions que se pose le chercheur pour documenter cette composante du signe	Quelles sont les connaissances mobilisées et actualisées par l'acteur pour agir à l'instant étudié ?
Documentation	Pour faire le travail demandé, il faut le recopier Pour faire le travail demandé il est possible d'en faire une photocopie Il est possible de ne pas faire le travail demandé

Tableau 3.9 : Exemple de documentation du signe tétradratique par le chercheur, concernant le cours d'action de Medhi lors de la séance d'instruction par l'enfant

2.3.4 Conditions de validité du traitement des données

La documentation du signe a donc été réalisée sur la base d'un matériau empirique à la fois d'observation (données extrinsèques) et de description de son activité par l'acteur (données intrinsèques). C'est ce matériau qui a permis au chercheur d'inférer des éléments du cours d'action. Pour autant, et afin que ces inférences ne soient pas trop hasardeuses, deux procédés ont été mis en œuvre. Le premier consiste à réaliser un double traitement des données : il s'agit, avec une personne familière du programme de recherche et du traitement sémiologique, de confronter le traitement et d'essayer d'obtenir un niveau d'accord satisfaisant. Concernant ce travail, ce procédé a été mis en œuvre avec le directeur de thèse

ainsi que d'autres enseignants-chercheurs et doctorants inscrits dans le programme de recherche du cours d'action. Le second procédé a trait à la présentation des données : les analyses sont systématiquement accompagnées du matériau empirique correspondant. Cela permet au lecteur de corroborer résultats et analyses ou de réfuter le cas échéant.

2.4 Présentation des résultats et analyse de l'activité individuelle et collective

L'activité individuelle et collective est analysée en respectant la chronologie des situations constituant chacune des deux EdC. La première EdC, qui concerne l'enseignant, l'animatrice et Sonia (Chapitre 4), fait donc apparaître les situations dans l'ordre suivant : classe-accompagnement à la scolarité-classe. Pour ce qui est de l'EdC n°2, qui concerne l'enseignant, la mère d'élève et Medhi (Chapitre 5) : classe-maison-classe. Pour chacune de ces situations (classe, accompagnement à la scolarité et maison), l'activité a été analysée en deux temps : a) l'activité individuelle et b) l'activité collective, en cohérence avec la définition de l'activité collective adoptée à savoir « l'articulation des cours d'actions individuels-sociaux des acteurs munis de leurs interfaces » (Theureau, 2006). Concernant l'activité collective, celle-ci a également été analysée en deux temps : a) à l'échelle spatio-temporelle de chacune des situations constituant l'EdC et b) à l'échelle de l'ensemble de l'EdC.

2.4.1 L'activité individuelle

Pour chacune des séances, ont été successivement décrits a) le cours d'action individuel-social de l'adulte et b) celui de l'enfant.

- Le cours d'action des adultes (enseignant, mère d'élève et animatrice)

Le cours d'action des adultes a été présenté en respectant la chronologie des événements. Les signes analysés n'ont pas été présentés dans leur intégralité. Certains ont en effet été sélectionnés en fonction de l'intérêt qu'ils représentaient pour l'objet de recherche. Le choix des « épisodes » du cours d'action n'a donc pas été effectué a priori mais a posteriori et progressivement à partir de l'objet de recherche qui se définissait. Deux critères ont prévalu au choix de ces épisodes et signes correspondants : a) le fait qu'ils impliquaient la présence des interfaces entre l'activité en classe et en dehors de la classe (l'enfant, la leçon, l'exercice, le cahier de textes) et étaient donc exploitables dans le cadre d'une analyse de l'activité collective (cf. section suivante) ; b) le fait que certains signes synthétisaient des éléments présents dans

d'autres signes tout en offrant un potentiel d'analyse plus satisfaisant pour le chercheur. Pour chacun des signes sélectionné et exploité dans le texte, apparaissent un extrait du tableau à deux volets ainsi que la documentation du signe tétradique correspondante.

- Le cours d'action des enfants (Sonia et Medhi)

Comme pour les adultes, les cours d'action de Sonia et Medhi, dans et en-dehors de la classe, ont été présentés en respectant la chronologie des événements. Il a été nécessaire de distinguer l'analyse concernant l'activité en classe et en-dehors de la classe. En classe, le placement de la caméra n'ayant pas permis d'accéder aux verbalisations ni aux attitudes des acteurs, il s'est agi d'utiliser les traces de leur activité (photographies de leurs cahiers, réalisées à l'issue des séances enregistrées). C'est à partir de ces traces qu'il a été possible d'inférer quelques éléments du cours d'action des enfants. Pour autant, l'absence de verbalisations en première personne a invité le chercheur à rester prudent quant aux analyses et à ne pas les surexploiter. Dans le texte, ont été systématiquement présentées les photographies exploitées ainsi que les composantes du signe analysées.

Concernant l'activité lors de l'accompagnement à la scolarité ou à la maison, l'enregistrement vidéoscopé a permis d'accéder à l'intégralité des attitudes et verbalisations des enfants. De plus, des photographies des traces de leur activité ont également été réalisées à l'issue des séances. Ce matériau a donc permis d'inférer des éléments du cours d'action des enfants sans toutefois bénéficier de verbalisations en première personne. Les réserves émises concernant l'activité en classe sont donc encore de mise. C'est à ce niveau que les séances d'instruction par l'enfant ont pu être exploitées. En effet, l'identification des Interprétants mobilisés et actualisés par les enfants à l'occasion de cette situation, organisée immédiatement après la réalisation des devoirs, a permis de mieux documenter les Interprétants mobilisés et actualisés par le même enfant lors de la situation écologique de réalisation des devoirs. Concernant la présentation, l'extrait du verbatim lors de l'instruction par l'enfant et des composantes du signe qu'il a été possible de documenter apparaissent en complément des épisodes du cours d'action initialement présentés. Il ne s'agissait pas, en effet, de perdre de vue la situation initiale sur laquelle devait porter l'analyse. Pour cette raison, les données issues de l'instruction par l'enfant n'interviennent que modestement, lorsqu'elles permettaient d'enrichir l'analyse de l'activité initiale. Ajoutons également que le caractère exploratoire et

donc peu stabilisé de cette technique a conduit le chercheur à manier prudemment ces résultats.

2.4.2 L'activité collective

Pour chacune des EdC, l'activité collective a été analysée à deux échelles spatio-temporelles : a) à l'échelle de chacune des séances de travail observée, à savoir en classe, à la maison ou à l'accompagnement à la scolarité et b) à l'échelle des trois séances composants chaque des EdC, c'est-à-dire de deux espaces-temps distincts (classe et accompagnement à la scolarité pour l'EdC n°1 et classe et maison pour l'EdC n°2). Ces changements d'échelles (Lemke, 2000 ; Pahl, 2007) ont permis de mettre en évidence certains phénomènes qui sans cela auraient échappé à l'analyse.

- À l'échelle d'un espace

Lors de chacune des séances, l'activité collective a été analysée à partir de l'articulation des cours d'action individuels-sociaux de l'adulte et de l'enfant munis de leurs interfaces. Il a été considéré qu'il y avait articulation à partir du moment où l'activité de l'un des deux acteurs était significative pour l'autre acteur. Lorsque cela était le cas, l'analyse comparative des signes des deux acteurs a permis d'analyser des phénomènes de convergence/divergence de leurs préoccupations à partir des Ouverts (O) ainsi que de partage ou non du référentiel à partir des Interprétants (I). L'exemple suivant (Tableau 3.10), permet d'illustrer cela à partir de l'analyse d'une articulation des cours d'action de Medhi et de sa mère lors de la situation de réalisation des devoirs à la maison :

Signe 11 du cours d'action de la mère de Medhi	Signe 3 du cours d'action de Medhi
Ouvert (O) ☐ Cherche à aider Medhi ☐ Cherche à rassurer Medhi. ☐ Cherche à corriger le travail de Medhi. ☐ Cherche à retrouver la règle du choix entre « on » et « ont ». ☐ Sentiment de doute par rapport aux réponses de Medhi. Représentamen (R) : Medhi a terminé l'exercice et demande s'il a tout juste. Unité élémentaire (U) : <u>Tente de corriger le travail de Medhi</u> Interprétant (I) ♦ Il est important de pouvoir aider son enfant dans la réalisation des devoirs ♦ Medhi n'est pas sûr de lui.	Ouvert (O) ☐ Recherche de validation de son travail de la part de sa mère. ☐ Cherche à finir les devoirs en ayant l'exercice juste. Représentamen (R) : <u>Sa mère lit l'exercice avec les réponses.</u> Unité élémentaire (U) : Medhi demande à sa mère si ses réponses à l'exercice sont justes. Interprétant (I) ♦ Sa mère peut valider les réponses à l'exercice effectué.

Tableau 3.10 : Exemple d'analyse de l'articulation des cours d'action de Medhi et de sa mère

Dans cet exemple, la mise en vis-à-vis de ces deux signes, qui ont préalablement fait l'objet d'une présentation dans les sections consacrées à l'analyse de l'activité individuelle des deux acteurs, permet d'identifier que le (U) du cours d'action de la mère de Medhi est un (R) du cours d'action de Medhi. Cela permet de conclure à une articulation des cours d'action. L'analyse consiste alors à documenter les phénomènes de convergence et divergence en comparant les ouverts (O) ainsi qu'à comparer les Interprétants (I) de manière à identifier ce qui, du référentiel des deux acteurs, est partagé ou ne l'est pas.

- À l'échelle des deux espaces : classe et hors de la classe

Considérant les interfaces comme « toutes les médiations spatiales et techniques par lesquelles passent les interactions entre les acteurs » (Theureau, 2006), il est possible d'analyser ces interactions comme se réalisant « immédiatement » (comme cela est le cas dans ce qui est analysé à l'échelle d'un seul espace) ou « médiatement » comme cela est le cas lorsque les activités se déroulent dans des espaces-temps distincts.

Il s'est en effet agi de repérer les interfaces entre l'activité de l'enseignant en classe et de l'adulte dans l'autre espace (l'animatrice à l'accompagnement à la scolarité et la mère d'élève à la maison). Il a été considéré qu'il y avait articulation des cours d'action des deux adultes, spatio-temporellement séparés, lorsqu'un objet présent dans un espace était significatif pour l'adulte et comprenait la trace de l'activité de l'adulte de l'autre espace, ou plus indirectement les effets de son action. Lorsque cela était le cas, l'analyse comparative des signes des deux acteurs ont permis d'analyser des phénomènes de partage ou non du référentiel à partir des Interprétants (I), ainsi que les effets de l'activité de l'un des acteurs sur l'autre acteur.

2.5 De l'analyse à la conception de l'environnement de formation

Dans cette section, est présentée la méthodologie de conception de l'environnement de formation, à savoir des artefacts vidéos et des conditions de leur expérimentation. La conception, même si elle a été décrite en tant que cadre méthodologique général dans son articulation avec la recherche, est aussi un résultat. En tant que résultats, ces éléments sont présentés dans l'introduction de la deuxième partie des résultats de la thèse.

2.5.1 La conception des artefacts vidéos

Deux artefacts vidéos ont ainsi été conçus. Le premier (artefact vidéo n°1) référait à la première EdC qui concerne l'activité en classe et à l'accompagnement à la scolarité ; le deuxième (artefact vidéo n°2) référait à l'EdC qui concerne l'activité en classe et à la maison. La conception de l'artefact a consisté à utiliser les données vidéos recueillies lors de la première étape et d'en choisir certains extraits dont il semblait qu'ils mettaient en évidence les éléments de l'analyse préalablement réalisée, c'est-à-dire a) lorsqu'ils référaient aux interfaces permettant de relier les situations en classe et en-dehors (leçon, exercice, cahier de textes) et b) lorsqu'ils mettaient en évidences les apprentissages réalisés par les enfants ou leur évocation par les adultes et c) lorsque des verbalisations en autoconfrontation permettaient d'accéder à des données en premières personnes et offraient de ce fait un potentiel d'analyse plus important.

Outre ces aspects, le montage vidéo a suivi la logique suivante : a) respecter la chronologie des événements ; b) faire alterner la présence des deux catégories de données (les enregistrements vidéoscopés des situations de travail et ceux des séances en autoconfrontation) ; c) rendre accessibles les données vidéo en sous-titrant certaines séquences lorsqu'elles étaient peu audibles ; d) donner quelques éléments de contexte en insérant des titres lors des ruptures spatio-temporelles pour indiquer les changements de séquence. La durée de chacun de ces artefacts (10 et 12 minutes) a été volontairement limitée de manière à rendre leur utilisation viable dans le cadre de séances dont la durée pouvait varier selon la disponibilité des acteurs. Cette durée limitée permettait, sur des séances courtes (minimum 40 minutes) de visionner l'intégralité et d'en commenter les détails. Ce travail a été réalisé avec l'aide du logiciel de montage vidéo Windows Movie Maker®.

2.5.2 Les séances en alloconfrontation

L'expérimentation de ces artefacts s'est faite lors de séances en alloconfrontation (Leblanc, 2012). Cette méthode, contrairement à l'autoconfrontation, consiste à confronter un acteur à l'activité d'un autre acteur. Cet autre est en général un pair, exerçant le même métier, comme c'est le cas dans la plupart des recherches consacrées à cette méthode (Ibid.). Cette méthode a été plus particulièrement utilisée à destination des enseignants débutants. Il s'agissait de les alloconfronter à l'activité d'un pair également débutant. En provoquant des processus de comparaison, cette situation est censée permettre aux participants de se

déculpabiliser en repérant des difficultés partagées avec d'autres, de l'auto-analyse, et des transformations pouvant aller vers un gain d'efficacité en classe. « Ce rappel immédiat d'expériences vécues est favorisé par la proximité de ce qui est donné à voir dans l'extrait filmique. Ils s'engagent dans une activité de comparaison entre ce qu'ils perçoivent de la situation filmée et ce qu'ils font dans leur classe » (Leblanc, 2009). Dans le cadre de cette recherche, deux « nouveautés » sont introduites : a) les situations visionnées ne sont pas centrées sur les acteurs débutants et ne sont pas visionnées par des débutants non plus et b) cet « autre » ne se limite pas au pair partageant le même métier puisque, par exemple, un enseignant est confronté à l'activité d'une animatrice. Cette méthode est justifiée en premier lieu par des visées transformatives mais également épistémiques : accéder à l'activité préreflexive du participant lors des alloconfrontations de manière à comprendre l'activité qu'ils y développent. Cela permet de caractériser des processus, notamment de transformation, et d'identifier des éléments de culture partagée (ou non) entre l'activité visionnée et celle du participant à la séance en alloconfrontation.

Pour cela, le chercheur provoque des verbalisations lors de la séance, en utilisant les mêmes relances que lors des séances en autoconfrontation. Il s'agit ainsi d'accéder à des données permettant d'étudier son activité (cours d'action) lors des alloconfrontations. Ces séances ont donc consisté, dans cette recherche, à confronter des participants (enseignants, animateurs et parents d'élèves) aux extraits de situations analysées de manière à ce qu'ils a) s'identifient aux activités visionnées et en évaluent le degré de proximité avec ce qu'ils avaient l'habitude de mettre en œuvre dans des situations proches ; b) identifient des articulations entre les activités déployées dans les différents espaces visionnées ; c) repèrent des alternatives aux situations visionnées en ce qui concerne les difficultés des adultes et des enfants.

Lors de cette première expérimentation des artefacts, les participants ont été placés face à l'écran d'un ordinateur qui diffusait l'artefact vidéo concerné. Il leur a été demandé, lors du visionnage, de réagir selon les mêmes modalités que celles présentées en Section 2.2.3, concernant les séances en autoconfrontation et qui permettaient d'accéder à leur conscience préreflexive (Theureau, 2006). Plus précisément, les questions suivantes leur ont été posées : « En visionnant cet épisode qu'est-ce que vous vous dites ? Qu'est-ce qui attire votre attention ? Que ressentez-vous ? Est-ce que cela fait échos à votre pratique ? ». Il leur a été

demandé de stopper le défilement de l'enregistrement lorsqu'ils souhaitaient réagir. En pratique, cela nécessitant un certain temps d'apprentissage, le chercheur a parfois été amené à prendre la décision d'arrêter le défilement. Cela était souvent le cas en début de séance, les participants hésitant parfois à commenter, pensant que leurs propos pouvaient être dénués d'intérêt. Le chercheur guettait alors des expressions de leur visage et incitait alors les participants à réagir lorsqu'il pensait qu'ils étaient sur le point de le faire.

Sans autre intervention de la part du chercheur ni autres artefacts que celui visionné, il s'agissait d'identifier ce que l'expérimentation de l'environnement de formation, lorsqu'il était exclusivement constitué par le visionnage de l'artefact, générait chez les participants. Cette étape était essentielle de manière à identifier le couplage entre les participants et l'artefact sans autre médiation. Si l'environnement de formation était conçu à partir d'objectifs de formation et que des hypothèses étaient faites concernant l'activité potentielle développée par les futurs participants, il ne s'agissait en rien d'une prédiction (Pinski, 1992), il était alors essentiel de faire expérimenter progressivement l'environnement de formation, au gré des étapes de la conception, et d'analyser l'activité des participants de manière à l'intégrer dans le processus de concrétisation (Simondon 1958/1989) de l'environnement de formation.

3. L'analyse de l'activité dans l'environnement de formation

Dans cette section, il s'agit de décrire comment, d'un point de vue méthodologique, l'activité des participants à l'environnement de formation a été analysée. Cela passe par la description a) des participants et des conditions de contractualisation du travail ; b) du recueil des données et c) du traitement et de l'analyse des données. De nombreux éléments référant au recueil et au traitement des données apparaissant dans la première section, il n'a pas été jugé utile de les reprendre ici. Pour cette raison, cette section est plus courte que la précédente.

3.1 Les participants et la contractualisation de la recherche

3.1.1 Les participants ayant expérimenté l'environnement de formation

Huit participants ont expérimenté l'environnement de formation : quatre enseignants, deux animateurs et deux parents. Ils sont présentés selon leur statut et en fonction de l'artefact vidéo qu'ils ont été amenés à expérimenter (Tableau 3.11).

	artefact n°1	artefact n°2
Participants à l'environnement de formation (prénom et statut)	1. Élise, enseignante 2. Nicole, enseignante 3. Romane, animatrice 4. Laurent, animateur	1. Viviane, enseignante 2. Karine, enseignante 3. Anna, parent d'élève 4. Laure, parent d'élève

Tableau 3.11 : Présentation des participants à l'environnement de formation

L'artefact n°1, « les devoirs entre la classe et l'accompagnement à la scolarité », a été expérimenté par deux enseignantes. La première, Élise, était une enseignante de mathématiques au collège, effectuant la majorité de son service avec des classes de niveau sixième et responsable de la liaison entre l'école primaire et le collège au sein de son établissement. Elle enseignait depuis 20 ans et avait eu des responsabilités de formatrice auprès des enseignants de mathématiques de l'Académie. La deuxième, Nicole, était professeur des écoles, chargée du niveau CP d'une école classée en éducation prioritaire, depuis plusieurs années. Son ancienneté dans le métier était de 25 ans. Cet artefact a également été expérimenté par deux animateurs. La première, Romane, était animatrice professionnelle depuis environ 5 années. Elle était plus particulièrement responsable d'un dispositif d'accompagnement à la scolarité dans une zone d'éducation prioritaire. Le deuxième animateur, Laurent, exerçait professionnellement depuis 5 ans également. Il était directeur d'un CLAE¹¹ et avait auparavant été amené à encadrer des dispositifs d'aide aux devoirs. Ces deux animateurs étaient en formation au sein d'une licence professionnelle spécialisée dans l'animation socio-culturelle au moment de leur participation à l'environnement de formation.

L'artefact n°2, « les devoirs entre la classe et la maison », a été expérimenté par deux enseignantes. La première, Viviane, enseignait le français dans un collège et était plus particulièrement chargée du niveau sixième. Elle était référente dans l'établissement des dispositifs de liaison entre l'école primaire et le collège. Elle exerçait depuis une trentaine d'années. La deuxième, Karine, exerçait depuis une dizaine d'années dans une école primaire situé dans une zone d'éducation prioritaire. Au moment de sa participation à l'environnement de formation, elle était chargée d'une classe de CM1. Ce même artefact a été visionné par deux mères d'élèves. La première, Anna, avait une fille scolarisée en classe de CE1. La deuxième, Laure, avait un fils scolarisé en CP et une fille à l'école maternelle ; elle était issue d'un milieu populaire.

¹¹ Centre de Loisirs Associé à l'École

3.1.2 La contractualisation de la recherche

Cette phase de la recherche, tout comme la première, a fait l'objet d'une contractualisation avec les participants. Cela était toutefois plus simple lors de cette étape étant donné que a) même si les séances étaient enregistrées, les images n'avaient aucune vocation à être diffusées (l'autorisation de filmer a tout de même été demandée et la confidentialité garantie) et b) la visée transformative du travail était ici recherchée, ce qui participait directement de l'intérêt personnel que pouvait y trouver les participants. Il leur a donc été demandé s'ils acceptaient d'expérimenter un environnement de formation qui avait vocation à être expérimenté à plus grande échelle mais dont on cherchait à savoir quels étaient les effets sur l'activité des participants. Il leur a également été proposé un moment de restitution des résultats tout en indiquant que la temporalité de la recherche impliquait de différer cela.

3.2 Le recueil des données : les séances en alloconfrontation

Les verbalisations provoquées lors des séances en alloconfrontation ont donc constitué le matériau recueilli. Elles ont été intégralement retranscrites et insérées dans un tableau à deux volets (Theureau, 2004) mettant en correspondance les éléments de description et de verbalisation de la situation visionnée (le contenu de l'artefact vidéo) et les verbalisations du participant lors de la séance en alloconfrontation, comme permet de l'identifier l'extrait du tableau à deux volets suivant (Tableau 3.12) concernant la séance en alloconfrontation avec Élise, enseignante :

Élément visionné	Verbalisations d'Élise lors de la séance en alloconfrontation
Lors de la copie des devoirs par les élèves l'enseignant ne circule pas auprès d'eux	Parce que la voilà moi je suis étonnée, il circule pas ! [...] Alors moi y'a mon fils qui a une maîtresse qui fait un truc qui est pas mal, il est en CM2, depuis les petites classes il y a un élève qui dit ce qu'on met dans le cartable. [...] ça évite aussi les oublis...

Tableau 3.12 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Élise, enseignante

Les séances ont été conduites individuellement excepté avec Laure et Karine. Celles-ci ont en effet participé à des séances en alloconfrontation collectives : Laure avec 5 autres parents et Karine avec 5 autres enseignants. Dans ce cas, même si des dimensions collectives de l'activité sont présentes entre les participantes, nous ne tenons compte que de l'activité individuelle de la participante en lien avec l'artefact vidéo.

Ces séances, d'une durée allant de 30 à 40 min., ont été intégralement filmées. Cet

enregistrement vidéoscopé a permis de coordonner, lors de la retranscription, les verbalisations du participant aux épisodes de l'artefact concerné.

3.3 Le traitement et l'analyse des données

3.3.1 L'analyse du cours d'action et la construction du signe tétradique

Le traitement des données a été réalisé de la même façon que lors de la première étape de la recherche, c'est-à-dire en découpant le cours d'action des participants en signes et en documentant les quatre composantes de ces derniers. Cependant, la présentation était parfois différente car il s'agissait parfois de mettre en évidence des processus spécifiques liés à l'enchaînement de plusieurs signes. Cela est le cas en ce qui concerne l'extrait présenté ci-dessus (cf Tableau 3.12). Deux signes ont été analysés, repérés en premier lieu par la présence de deux Représentamens de natures différentes. Le premier est un Représentamen ancré dans la situation visionnée (ex : l'enseignant qui commente les attitudes des élèves et qui ne circule pas) et le deuxième est un Représentamen mnémonique (ex : le souvenir de la gestion du temps d'écriture des devoirs par l'enseignante de son fils), c'est-à-dire ancré dans l'activité du participant. Ces deux signes ont ainsi été présentés dans un même tableau (Tableau 3.13) de la manière suivante :

Enchaînement des signes S31 et S32	
Ouverts (O) : ☐ Sentiment diffus de désaccord avec la gestion de classe de l'enseignant ☐ Rechercher des alternatives à la gestion des devoirs de l'enseignant	
Représentamen (R) 31 : L'enseignant commente les attitudes des élèves et ne circule pas	Unité élémentaire (U) 31 : S'étonne que l'enseignant ne circule pas auprès des élèves au moment où ils copient les devoirs et rangent leur cartable
Représentamen (R) 32 : Le souvenir de la gestion du temps d'écriture des devoirs par l'enseignante de son fils	Unité élémentaire (U) 32 : Se réfère à la pratique de gestion des devoirs de l'enseignante de son fils
Interprétant (I) : ◇ Lors de la copie des devoirs, il est important de passer auprès des élèves de manière à ce qu'ils n'oublient pas leurs affaires nécessaires à la réalisation du travail ◇ Les élèves peuvent oublier de mettre dans leur cartable les affaires nécessaires à la réalisation des devoirs ◇ Il peut être opportun de responsabiliser des élèves en leur faisant dire aux autres ce qui doit être mis dans le cartable au moment de l'écriture des devoirs.	

Tableau 3.13 : Enchaînement de deux signes tétradiques concernant le cours d'action d'une enseignante

3.3.2 L'analyse des données dans le cadre des boucles itératives

Un deuxième niveau d'analyse a consisté à intégrer les résultats de l'analyse des cours d'action à la boucle itérative de la conception (Figure 3.1).

Une analyse spécifique des Représentamens (R) a permis d'identifier ce qui, de l'artefact vidéo, provoquait les actions des participants à l'environnement de formation (et en creux ce qui n'était pas significatif eu égard aux intentions du concepteur). Deux catégories principales de R ont ainsi été définies : les R qui référaient à l'activité de l'adulte et ceux qui référaient à l'activité des enfants. Une autre catégorisation des R a été envisagée, elle concernait plutôt leur nature : il a en effet été important de distinguer les R originels ancrés dans la situation de visionnage et les R mnémoniques référant à l'activité passée de l'acteur.

Une analyse spécifique de l'activité, lors de la deuxième phase du visionnage, c'est-à-dire lorsque les participants étaient alloconfrontés à la situation censée leur être la moins familière, a permis d'identifier des processus au cours duquel les participants articulaient les activités qui se déroulaient dans les deux espaces, c'est-à-dire s'appropriaient les dimensions collectives de l'activité. L'identification et la caractérisation de ces processus étaient importantes car elles étaient en phase avec les intentions éducatives du concepteur. Dans ce cadre, même si ces processus étaient minoritaires, l'analyse permettait d'identifier les conditions de leur déclenchement et d'envisager des évolutions de l'environnement de formation qui puissent par la suite les favoriser.

4. L'écriture scientifique

Pour conclure ce chapitre, il paraissait essentiel d'explicitier les modalités d'écriture scientifique dans le cadre de cette thèse, en considérant cette écriture comme une technique dont dépend, entre autres, le contenu développé et son mode d'exposition. Présente à toutes les étapes de la thèse, l'écriture fait relativement peu souvent l'objet d'un questionnement spécifique. Elle apparaît alors implicitement comme le véhicule neutre d'un contenu scientifique qui se développerait indépendamment des cadres qui supportent sa production et sa diffusion (Bonasio et Fabre, 2015). Si l'on suit Goody (1979), les modes de pensée ne sauraient être indépendants des moyens de pensée. Ainsi, loin de se cantonner à un rôle de

média pour la diffusion des connaissances, l'écriture scientifique peut être analysée en tant que « dispositif matériel participant directement à la production des savoirs » (Lefebvre, 2006, p. 3). Il paraît alors essentiel, s'agissant de questionner les conditions de production de cette thèse, et en maintenant les ancrages épistémologiques et théoriques, de prendre en compte l'écriture scientifique en tant que technologie cognitive (Linard, 1990), « anthropologiquement constituante et constitutive » (Steiner, 2010). Deux problématiques sont ici développées : a) celle de la difficile prise en charge, dans la thèse, des visées épistémiques et transformatives de la recherche et b) celle des dimensions individuelles et collectives de l'activité qui sous-tendent le processus d'écriture en faisant du doctorant l'auteur de la thèse mais en l'inscrivant en même temps dans un réseau de recherche.

4.1 L'écriture scientifique et la prise en charge des dimensions épistémiques et transformatives de la recherche

La thèse, en tant que genre d'écrit scientifique (Clot et Soubiran, 1999 ; Yvon et Veyrunes, 2014), est porteur de normes. Bien que le chercheur puisse s'en émanciper en y appliquant son style, ces normes structurent l'écrit et plus globalement la recherche. Ils permettent, entre autres, de rendre l'écrit admissible par la sphère scientifique et compréhensible pour le lecteur. Selon Nunez-Moscoso et Aussel (2015), ces normes apparaissent à la lecture des quelques manuels rédigés à l'attention des doctorants. Une démarche « canonique » relativement linéaire y apparaît. Or, cette forme pose problème dès lors que l'écrit tente de prendre en charge les visées à la fois épistémiques et transformatives de la recherche, comme cela est souvent le cas dans une discipline comme les sciences de l'éducation. Lorsqu'il s'agit de se situer dans le cadre d'une « recherche-intervention » comme le font ces auteurs, la difficulté peut avoir trait à la prise en charge de la pluralité des situations d'interlocution inhérentes à la recherche (s'adresser à la sphère scientifique, politique, sociale), et à la pluralité des écrits que cela suppose (rapports, compte-rendus, articles scientifiques, etc.). Concernant cette thèse, la difficulté réside, entre autres, dans la pluralité du statut des données (issues de l'analyse en situation de travail et en situation de formation) et leur lien. En effet, les données issues de la troisième étape de la recherche (cf. Figure 3.1) dépendent des données de la première étape, et ne peuvent être comprises qu'à partir de leur exposition préalable. Cela a impliqué un mode particulier de présentation des résultats en deux parties distinctes, reliées par le caractère à la fois linéaire et circulaire du

processus de conception, qui puisse permettre au lecteur de repérer à la fois les ruptures et les continuités dans le travail de recherche.

4.2 Les dimensions individuelle et collective de l'écriture de la thèse

Souvent assimilée à une activité individuelle, l'écriture de la thèse reflète pourtant les conditions collectives de sa production. Ces dimensions à la fois individuelle et collective de l'écriture de la thèse vont être décrites à deux niveaux interdépendants : a) celui du travail avec le directeur de recherche ; b) celui de l'inscription dans un programme de recherche.

Concernant le travail avec le directeur de thèse, les modalités d'écriture ont consisté à multiplier les occasions d'écriture, en collaboration, tout au long du parcours doctoral (articles scientifiques, réponse à un appel à projet de recherche, rapport de recherche), en considérant que ces divers écrits permettaient de se former à l'écriture scientifique et de faire avancer le travail de thèse. Pour autant, cette démarche ne s'apparente pas à celle qui prévaut dans le cadre d'une thèse par article dans le sens où les écrits produits ont été considérés comme étant autonomes, porteurs de leur propre logique. Dans ce cadre, la thèse en elle-même a été rédigée au cours des six derniers mois. Concernant les modalités pratiques de l'écriture de la thèse : lorsque le doctorant finissait de rédiger l'intégralité d'un chapitre, il le soumettait à la lecture du directeur, qui indiquait alors les points satisfaisants ou à améliorer, sous forme de commentaires, et des propositions de modifications à l'aide du « mode correction » présent dans le logiciel de traitement de texte utilisé (Veyrunes et San Martin, 2014).

L'inscription de cette thèse dans un programme de recherche (Lakatos, 1994) a certainement eu des conséquences sur les modalités de l'écriture. En effet, on peut penser que l'écriture scientifique, quelle que soit sa forme, est toujours intégrée à un champ scientifique porteur d'une culture, de valeurs, de normes, de modèles, etc. Les références, travaux et théories sur lesquels s'appuie l'auteur témoignent d'une filiation épistémologique, théorique et méthodologique dans laquelle il est engagé. Pour autant, cela n'est pas toujours explicite ni même conscientisé par le chercheur. Dans le cas de cette thèse, l'inscription dans le programme de recherche du « cours d'action » peut être identifié par les nombreuses références bibliographiques faites aux travaux inscrits dans ce programme. Cela témoigne de l'appropriation par le doctorant d'une culture partagée au sein du programme scientifique et implique qu'il redouble d'efforts d'écriture pour rendre cette culture accessible aux lecteurs qui

ne s'inscrivent pas forcément dans ce programme. Enfin, les modalités de travail collectif au sein de ce « réseau » ont permis de bénéficier de relectures de certains chapitres par des enseignants-chercheurs : cela témoigne du fait que ce type de collectif, de par les relations de solidarité qu'il implique entre jeunes chercheurs et chercheurs plus confirmés, permet une forme de transmission de la culture scientifique, notamment en ce qui concerne l'écriture.

PREMIÈRE PARTIE DES RÉSULTATS : LES ÉTUDES DE CAS

Introduction à la première partie des résultats

La première partie des résultats vise à décrire l'activité individuelle et collective dans la pratique des devoirs. Elle est constituée de deux chapitres, référant chacun à une étude de cas constituée elle-même d'un ensemble de situations.

- Le chapitre 4 est centré sur l'activité individuelle et collective en classe et dans un dispositif d'accompagnement à la scolarité. Les acteurs concernés sont : un enseignant d'une classe de CE2, une élève de cette même classe ainsi qu'une animatrice périscolaire. Les résultats renvoient aux annexes 3 à 9.
- Le chapitre 5 est centré sur l'activité individuelle et collective en classe et dans un espace familial. Les acteurs concernés sont : le même enseignant d'une classe de CE2 qu'au chapitre précédent, un élève de cette même classe ainsi que sa mère. Les résultats renvoient aux annexes 10 à 16.

Chaque chapitre est organisé de façon similaire et réfère au même type de recueil et d'analyse des données. Les éléments suivants offrent une vision synthétique du cadre de présentation et d'analyse des résultats présenté au Chapitre 3 :

- Les deux études de cas (EdC par la suite), auxquelles réfère chacun des chapitres, sont constituées de trois situations : a) une situation de classe dans laquelle l'enseignant fait travailler et formaliser une leçon aux élèves (sur l'imparfait de l'indicatif dans l'EdC n°1 et sur les homophones grammaticaux « ON » et « ONT » dans l'EdC n°2), donne des « exercices d'application » et fait copier les devoirs que les élèves auront à réaliser en dehors de la classe ; b) la réalisation de ces devoirs : dans un dispositif d'accompagnement à la scolarité pour ce qui est de l'EdC n°1 et dans l'espace familial en ce qui concerne l'EdC n°2 ; c) la correction des devoirs au retour en classe.
- Chacune de ces situations a fait l'objet d'un enregistrement vidéoscopé et a été suivie d'une séance en autoconfrontation avec les adultes : l'enseignant en classe, l'animatrice dans le dispositif d'accompagnement à la scolarité et la mère d'élève dans l'espace familial. Concernant l'enfant, une séance d'« instruction par l'enfant » a eu lieu à l'issue du temps de travail dans le dispositif d'accompagnement à la scolarité ainsi que dans

l'espace familial. Enfin, des photographies des traces de l'activité des enfants ont été réalisées dans les trois espaces.

Les deux schémas suivants (Figures I.1 et I.2), qui présentent les deux EdC, en synthétisent les éléments principaux :

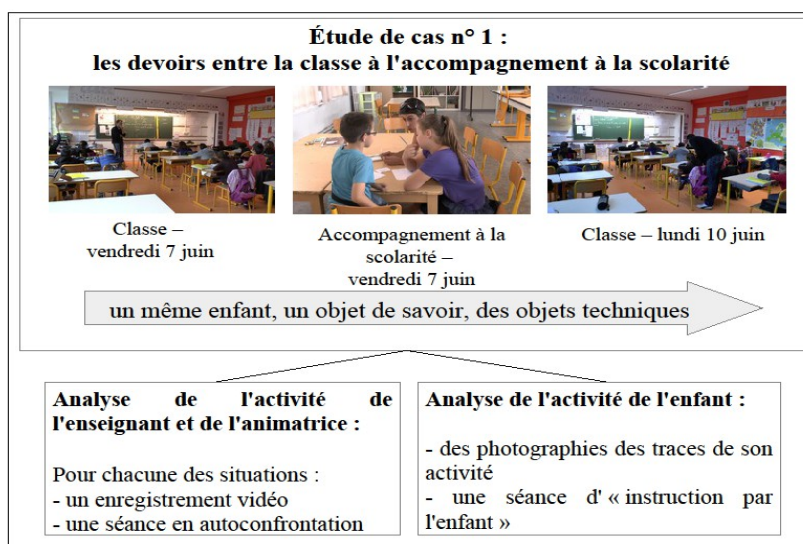


Figure I.1 : Présentation de l'étude de cas n°1

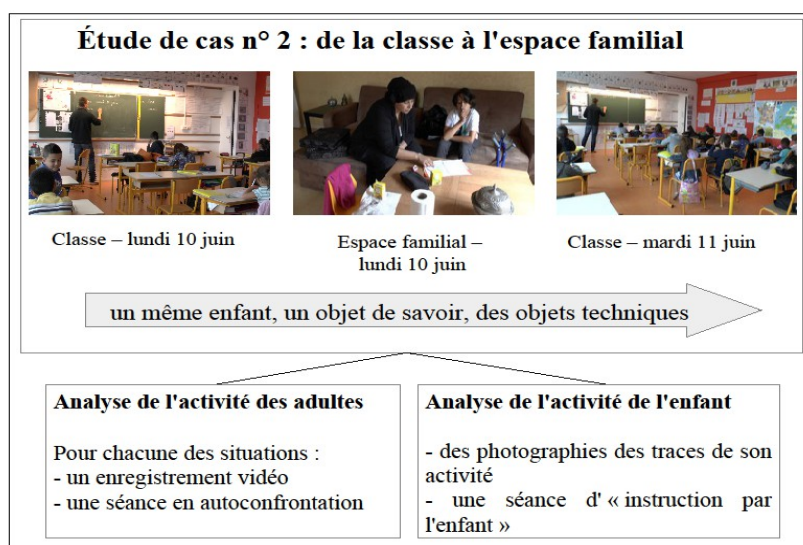


Figure I.2 : Présentation de l'étude de cas n°2

Chapitre 4

Les devoirs : entre la classe et l'accompagnement à la scolarité

Ce chapitre décrit et analyse l'activité individuelle et collective d'un enseignant, d'une élève et d'une animatrice, lors d'épisodes de travail en classe et dans un dispositif d'accompagnement à la scolarité.

Le chapitre, respectant la chronologie des événements, est organisé de la manière suivante :

- Section 1 : L'activité de l'enseignant et de Sonia en classe
- Section 2 : L'activité de l'animatrice et de Sonia à l'accompagnement à la scolarité
- Section 3 : L'activité de l'enseignant et de Sonia au retour en classe
- Section 4 : L'activité collective entre la classe et l'accompagnement à la scolarité

1. L'activité de l'enseignant et de Sonia en classe

La classe observée comprenait 23 élèves de niveau CE2, c'est-à-dire âgés de 8 à 9 ans. La photographie suivante (Figure 4.1) permet d'en visualiser les éléments principaux concernant l'organisation de l'espace.



Figure 4.1 : Extrait de l'enregistrement vidéoscopé de la séance de classe

Les tables des élèves étaient alignées deux à deux, dans une organisation de type frontal, c'est-à-dire face au tableau noir. De nombreuses affiches étaient présentes sur les murs et au-dessus du tableau. Sonia, l'élève dont l'activité a été plus particulièrement analysée, était assise au deuxième rang. Son emplacement est indiqué par un cercle rouge sur la photographie.

Deux séances de travail ont été observées le 7 juin 2013 :

- La première a duré 46 min. Elle a été entrecoupée d'un temps de récréation qui n'a pas fait l'objet d'une analyse. Elle était consacrée à la structuration d'une leçon de conjugaison sur l'imparfait, plus précisément concernant les verbes du deuxième groupe, ainsi qu'à l'application de cette leçon à un exercice écrit. Elle s'est déroulée le matin.

- La deuxième a duré 4 minutes. Elle était consacrée aux devoirs : c'est-à-dire à la copie du travail que les élèves allaient avoir à réaliser pour le lendemain. Elle s'est déroulée en fin de journée scolaire, un peu avant 16 h., juste avant que les élèves ne sortent.

Le tableau suivant (Tableau 4.1) synthétise ces éléments d'observation de la séance de classe.

	Épisode 1	Épisode 2
Durée	46 minutes	4 minutes
Moment de la journée	Matin : 9h	Fin de journée de classe
Contenu scolaire	L'imparfait des verbes du deuxième groupe	La copie des devoirs
Modalités de travail des élèves	- Orale : réponse à des questions de l'enseignant concernant leur connaissance des verbes à l'imparfait - Écrite : copie de la leçon écrite au tableau par l'enseignant - Écrite : réalisation d'un exercice sur une feuille polycopiée	Écrite : copie des devoirs écrits au tableau par l'enseignant

Tableau 4.1 : Description des séances de travail en classe.

1.1 L'activité de l'enseignant en classe

Pour commencer la leçon de conjugaison consacrée aux verbes du deuxième groupe à l'imparfait, l'enseignant, dans un premier temps, a demandé aux élèves de dire qu'elles étaient les terminaisons de ces verbes.

Verbalisations et attitudes en classe	Verbalisations en autoconfrontation
Enseignant : On va passer maintenant à l'imparfait. Donc maintenant, qui peut me rappeler les terminaisons... Déjà à quoi ça sert l'imparfait ? Qui se souvient à quoi sert l'imparfait ? Alors en levant le doigt, vous levez le doigt et vous répondez.	Enseignant : C'était pour voir si l'imparfait était bien associé au passé et que ça raconte un événement passé [...] A chaque début de leçon je refais le debriefing de la leçon comme si éventuellement j'allais faire le contrôle juste après. Donc je me dis voilà, quelle question je poserais à l'imparfait ? L'imparfait ça sert à quoi ? J'essaie de donner du sens. Donc je fais un rappel à chaque fois assez rapide sur les petites notions qu'on a vues.

Tableau 4.2 : Verbalisations et attitudes en classe et lors de la séance en autoconfrontation

Il s'agissait, selon lui, de leur faire se remémorer des éléments d'une leçon précédemment travaillée concernant l'imparfait des verbes du premier groupe ainsi que des auxiliaires « être » et « avoir », mais également de revoir le fait que l'imparfait renvoie à un temps du passé. Pour cela, l'enseignant posait des questions et validait ou invalidait les réponses des élèves selon qu'elles correspondaient ou non à ce qu'il attendait. Il faisait ainsi participer les élèves.

Cours d'action de l'enseignant – Signe 1

Ouvert (O) :

- ☐ Commencer la séance sur l'imparfait.
 - ☐ Faire en sorte que les élèves se remémorent ce qui a été vu sur l'imparfait lors des séances précédentes.
 - ☐ Faire participer les élèves.
-

Représentamen (R) : La séance précédente est terminée.

Unité élémentaire (U) : Demande aux élèves ce dont ils se souviennent sur l'imparfait.

Interprétant (I) :

- ◇ Il est important, au début d'une séance, de faire un rappel de ce qui a été précédemment travaillé.
- ◇ Les élèves doivent associer l'imparfait au passé.
- ◇ Il est important de donner du sens à ce que l'on fait en classe en demandant aux élèves à quoi sert ce qui est travaillé.

Tableau 4.3 : Extrait du cours d'action de l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

Lorsqu'il a estimé que les élèves avaient verbalisé ce qu'il attendait, à savoir les terminaisons des verbes à l'imparfait, il a introduit la leçon du jour en demandant aux élèves de conjuguer à l'oral le verbe « finir » et de donner les spécificités des verbes du deuxième groupe, c'est-à-dire la présence des deux « S » avant les terminaisons habituelles. Lorsque les élèves lui donnaient les bonnes réponses, il les notait au tableau. Quand il a estimé que les réponses avaient été données, il a mis fin à cet épisode de travail à l'oral, et a engagé les élèves dans la copie de la leçon.

La copie de la leçon s'est faite en deux temps et sur deux supports distincts. Premièrement, l'enseignant a fait distribuer une fiche comportant la conjugaison du verbe « finir » à l'imparfait. Elle comprenait le radical du verbe aux six personnes de la conjugaison, auquel les élèves devaient ajouter les terminaisons.

Verbalisations et attitudes en classe	Verbalisations en autoconfrontation
Enseignant : Je vous ai distribué le verbe finir, il manque les terminaisons. Attention, vous m'avez fait remarquer qu'il fallait deux « SS » à chaque fois. Donc vous complétez les terminaisons s'il vous plaît.	Chercheur : Alors là tu leur as distribué quelque chose ... Enseignant : C'est le verbe finir, le radical du verbe finir. Pour pas qu'ils aient à écrire, pour éviter qu'ils écrivent au maximum parce que sinon là j'ai une émeute. Tu vois, là, ils dormaient les deux, ils discutaient et ...

Tableau 4.4 : Verbalisations et attitudes en classe et lors de la séance en autoconfrontation

Pour l'enseignant, avoir une partie de la leçon sous forme de fiche photocopiée se justifiait par le fait que les élèves risquaient de manifester leur mécontentement face à la quantité d'écrits.

Cours d'action de l'enseignant – Signe 24

Ouvert (O) :

- ☐ Faire copier la leçon aux élèves.
- ☐ Faire en sorte que les élèves complètent correctement la fiche comportant le verbe « finir ».

Représentamen (R) : La distribution des fiches comprenant le verbe « finir » est terminée.

Unité élémentaire (U) : Donne à l'oral les consignes concernant la fiche du verbe « finir » à compléter.

Interprétant (I) : Il ne faut pas faire trop écrire les élèves car ils risquent de manifester leur mécontentement.

Tableau 4.5 : Extrait du cours d'action de l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

La deuxième partie de la copie de la leçon a consisté, pour l'enseignant, à formaliser au tableau ce qui avait été précédemment dit concernant la conjugaison des verbes du deuxième groupe à l'imparfait.

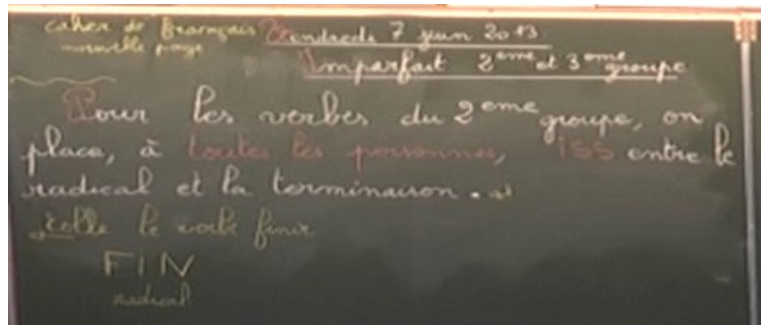


Figure 4.2 : Leçon écrite au tableau par l'enseignant

Verbalisations et attitudes en classe	Verbalisations en autoconfrontation
Enseignant : Pour les verbes du deuxième groupe on va écrire une leçon. La particularité des verbes du deuxième groupe, vous l'avez dit tout à l'heure, il faut introduire « ISS » entre les terminaisons et le radical. C'est ce qu'on va écrire au tableau. Rachel. Donc je l'écris, vous écrivez ça sur votre cahier. Allez ! Un élève : Cahier du jour ou ... Enseignant : Cahier de leçons. (écrit la leçon au tableau, sans rien dire)	Enseignant : Cahier de français, nouvelle page. Donc on a écrit la date, on saute une ligne [...] C'est pour ça que je fais une vaguelette jaune. Tous mes écrits en jaune sont pas à faire, c'est que moi qui écrit en jaune. [...] Donc ils devraient normalement dans l'absolu prendre leur cahier, prendre leur stylo et écrire. Je me suis senti un peu bloqué par le phénomène du petit papier (...) je me suis mal servi du tableau je pense, j'aurais dû soit écrire le verbe finir que sur une partie pour pouvoir écrire la leçon. Parce qu'en fait ça c'était ... la phrase leçon du groupe 2 de l'imparfait. Je crois que je leur ai même pas dit que c'était la leçon ... Donc c'est là que ça a fait un flop total parce que j'ai attendu qu'on finisse de remplir le papier (?) il y avait quand même pas grand chose à écrire, je leur avais mis le radical, y'avait juste les deux « S », « ISS » et la terminaison à écrire, ce qui a pris beaucoup de temps avec ce petit garçon-là (montre Karim à l'écran) donc j'ai attendu que tout le monde puisse récupérer parce que c'est à coller quand même dans le cahier de leçons et je voulais que ce soit bien pris. En même temps, ce que t'expliquais tout à l'heure, plus j'attends et plus ça part à volo, à droite à gauche.

Tableau 4.6 : Verbalisations et attitudes en classe et lors de la séance en autoconfrontation

Lors de cet épisode, l'enseignant a cherché à ce que les élèves copient la leçon en respectant les règles de présentation. Ces règles, pour l'enseignant, étaient censées être connues des élèves et étaient indiquées en jaune au tableau. L'enseignant était insatisfait d'avoir distribué et fait compléter la fiche du verbe « finir », à coller dans le cahier, avant même d'avoir fait copier la leçon. Selon lui, cela générerait un problème d'organisation du tableau puisqu'il était obligé d'effacer le verbe « finir » que certains élèves étaient encore en train de recopier sur leur fiche, pour écrire les éléments de la leçon.

Cours d'action de l'enseignant – Signe 30

Ouvert (O) :

- Faire copier la leçon aux élèves.
- Faire en sorte que les élèves respectent les consignes de présentation.
- Insatisfaction liée au fait d'avoir précédemment donné la fiche à compléter.
- Sentiment diffus de fatigue.

Représentamen (R) : Les élèves semblent avoir fini de remplir la fiche comprenant le verbe « finir ».

Unité élémentaire (U) : Fait écrire la leçon sur les verbes à l'imparfait du deuxième groupe.

Interprétant (I) :

- ◇ Les verbes à l'imparfait ont toujours la même terminaison à laquelle il suffit de greffer le radical du verbe, avec quelques modifications pour le second groupe où il faut les ISS et les terminaisons.
 - ◇ Le fait d'avoir un code d'écriture qui permet de rappeler aux élèves les consignes de présentation permet de ne pas les rappeler à chaque fois.
 - ◇ Il est important de prendre soin de l'ordre dans lequel on donne les tâches à réaliser aux élèves.
 - ◇ S'ils ne sont pas occupés à travailler, les élèves s'agitent facilement.
-

Tableau 4.7 : Extrait du cours d'action de l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

Pendant que les élèves écrivaient la leçon, l'enseignant est passé auprès d'eux pour vérifier qu'ils la recopiaient. À de nombreuses reprises, il a été interpellé par des élèves à propos des règles de présentation. Il a répondu tout en manifestant sa fatigue et son agacement à constater que ces règles n'étaient toujours pas acquises.

Lorsqu'il a estimé que les élèves avaient fini de copier la leçon, il leur a donné un exercice à réaliser. Il s'agissait, pour les élèves, de compléter un tableau dans lequel figuraient des verbes du troisième groupe, conjugués à l'imparfait, et pour lesquels il manquait la terminaison. Il a d'abord expliqué le travail à réaliser : *« Alors ! J'explique rapidement la feuille que je viens de vous distribuer [...] Si je prends l'exemple du verbe partir, on a dit que partir était un verbe du troisième groupe, vous allez essayer de faire l'exercice ... »*.

Cours d'action de l'enseignant – Signe 36

Ouvert (O) : Faire en sorte que les élèves parviennent à faire l'exercice.

Représentamen (R) : Les élèves ont tous une fiche.

Unité élémentaire (U) : Explique le travail à réaliser en s'appuyant sur des exemples.

Interprétant (I) :

- ◇ Les verbes à l'imparfait ont toujours la même terminaison à laquelle il suffit de greffer le radical du verbe, avec quelques modifications pour le second groupe où il faut les « ISS » et les terminaisons.
 - ◇ Donner des exemples favorise la compréhension des consignes chez les élèves.
 - ◇ Il est important de prendre soin de l'ordre dans lequel on donne les tâches à réaliser aux élèves.
 - ◇ S'ils ne sont pas occupés à travailler, les élèves s'agitent facilement.
 - ◇ La leçon est une ressource pour la réalisation de l'exercice.
-

Tableau 4.8 : Extrait du cours d'action de l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

Pendant que les élèves réalisaient leur exercice, l'enseignant est passé dans les rangs pour vérifier et corriger individuellement le travail. À de nombreuses reprises, il est intervenu lorsqu'il estimait que certains élèves étaient agités ou ne travaillaient pas. Il a mis un terme à ce travail à la fin de la matinée avant que les élèves ne sortent de la classe.

À la fin de la journée, l'enseignant a cherché à faire écrire correctement les devoirs aux élèves, c'est-à-dire à faire recopier ce qu'il écrivait au tableau dans leur cahier de textes. Il leur a demandé de sortir leur cahier de textes et a commencé à écrire au tableau, sans consigne particulière à l'oral.

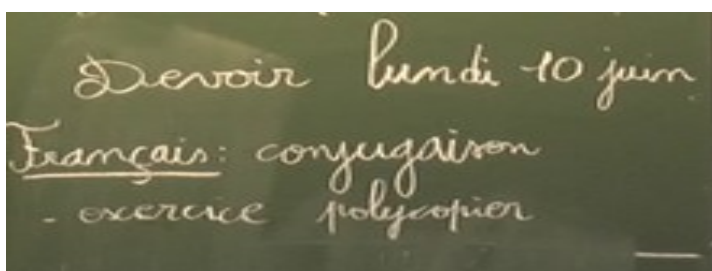


Figure 4.3 : Les devoirs écrits au tableau par l'enseignant

L'enseignant s'est ensuite retourné et a manifesté son agacement relativement au fait que de nombreux élèves étaient agités. Il les a menacés d'une part de les priver de sortie de fin d'année en inscrivant le nom des élèves concernés sur une fiche prévue à cet effet, d'autre part de leur donner un travail supplémentaire.

Verbalisations et attitudes en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<i>(Il écrit : « devoirs lundi ». Les élèves sortent leur cahier de textes, discutent, certains se lèvent.)</i> Enseignant : Par contre, en plus de la sanction, si vous continuez à rire ou faire autre chose pendant que je suis en train d'écrire les devoirs ... N'est-ce pas Elsa, n'est-ce pas Paul ? (regarde les élèves et attends). Il est possible aussi que mon envie me prenne de vous donner un peu plus d'activités à faire pour ce week-end.	Enseignant : Je ne vois aucune évolution au niveau sonore. Je leur rappelle que la sanction ... j'ai une sanction habituelle, ce que je t'expliquais tout à l'heure, je leur fais croire que je vais ajouter des masses et des masses de travail le soir, chose qui n'est pas vrai mais ... du coup ça les calme un peu, ça doit les temporiser un peu. [...] Ça c'est la grande menace qui le soir marche terriblement bien. [...] Là Eliott qui dit « Ah pas ça ... »

Tableau 4.9 : Verbalisations et attitudes en classe et lors de la séance en autoconfrontation

Selon l'enseignant, cette menace était efficace lorsqu'il s'agissait d'obtenir le calme auprès des élèves.

Cours d'action de l'enseignant – Signe 41

Ouvert (O) :

- Faire écrire les devoirs correctement.
 - Gérer l'ordre dans la classe.
 - Faire en sorte que les élèves soient dans de bonnes dispositions pour écrire les devoirs.
-

Représentamen (R) : Des élèves continuent de parler et de s'agiter.

Unité élémentaire (U) : Menace les élèves de donner des devoirs supplémentaires.

Interprétant (I) :

- ◇ Au moment de l'écriture des devoirs, les élèves doivent être assis et attentifs.
 - ◇ Menacer les élèves de donner des devoirs supplémentaires permet de ramener le calme.
-

Tableau 4.10 : Extrait du cours d'action de l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

Pendant que les élèves copiaient les devoirs, l'enseignant les a incités à s'appliquer et à penser à prendre leur cahier de textes : « *Il est évident que lundi matin je vérifierai les devoirs, donc prenez correctement les devoirs. Une fois que c'est pris vous rangez votre cahier de textes* ». L'enseignant était positionné devant la fenêtre et observait les élèves :

Verbalisations et attitudes en classe	Verbalisations en autoconfrontation
(L'enseignant s'est positionné devant la fenêtre. Il observe les élèves)	Chercheur : Tu fais quoi là ? Enseignant : Là je me suis mis contre le coin. Je leur laisse le temps de prendre, de voir. Je surveille normalement. Certains élèves, comme Angèle, ne regardent pas, je suis sûr qu'ils ont pris avec certitude. Par contre d'autres ... et pourtant ils savent qu'il y a une sanction qui existe si les devoirs ne sont pas faits. Mais je sais que je ne fonctionne qu'aux sanctions et que je pourrais passer au mérite ... Je ne sais pas comment faire.

Tableau 4.11 : Verbalisations et attitudes en classe et lors de la séance en autoconfrontation

Lorsqu'il les observait, l'enseignant pensait que certains élèves, contrairement à d'autres, prenaient correctement leurs devoirs.

Cours d'action de l'enseignant – Signe 44

Ouvert (O) : Faire en sorte que les élèves copient les devoirs correctement.

Représentamen (R) : Les élèves copient les devoirs.

Unité élémentaire (U) : Observe les élèves.

Interprétant (I) :

- ◇ Certains élèves, même s'ils ne semblent pas copier les devoirs correctement, le font à coup sûr.
 - ◇ Certains élèves, même s'ils savent qu'il y a une sanction s'ils ne font pas correctement leurs devoirs, ne s'appliquent pas à les écrire dans le cahier de textes.
 - ◇ Il serait plus judicieux de fonctionner au mérite qu'à la sanction.
-

Tableau 4.12 : Extrait du cours d'action de l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

1.2 L'activité de Sonia en classe

La figure suivante (Figure 4.4) reproduit une trace de l'activité de Sonia lors de l'épisode de copie de la leçon en classe, à partir de laquelle a été partiellement documenté son cours d'action.

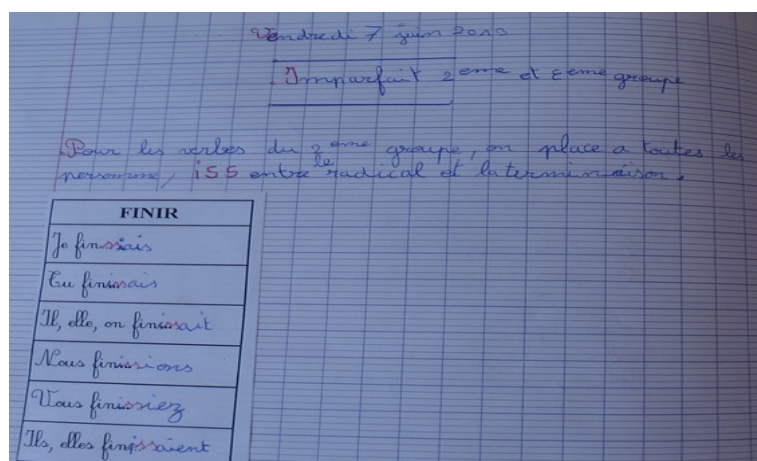


Figure 4.4 : Photographie d'un extrait du cahier de français de Sonia

À partir de cette trace de l'activité de Sonia, les composantes de son cours d'action ont été inférées. Ainsi, celle-ci a complété les terminaisons du verbe « finir ». Elle cherchait ainsi à faire ce que demandait l'enseignant. Cette trace montre toutefois qu'il y avait une erreur concernant la première personne du singulier. Sonia a également copié la leçon écrite au tableau par l'enseignant. Le soin apporté à l'écriture ainsi que l'organisation spatiale de la leçon permettent de documenter le fait que Sonia a cherché à copier la leçon en respectant les règles de présentation et en reprenant tous les éléments de la leçon telle que l'enseignant l'avait copiée : elle a entre autres repris la couleur différente de la première lettre de chaque phrase. Il est ainsi possible d'inférer que, pour Sonia, il était important de copier la leçon de la même façon que le faisait l'enseignant au tableau.

Cours d'action de Sonia – Signe 1

Ouvert (O) :

- ☐ Copier la leçon en respectant les règles de présentation en vigueur dans la classe.

Représentamen (R) : La leçon copiée au tableau par l'enseignant

Unité élémentaire (U) : Recopie la leçon sur l'imparfait des verbes du deuxième groupe dans son cahier de français

Interprétant (I) :

- ◇ Lors de la copie d'une leçon en classe, il est important de respecter les règles de présentation.
-

Tableau 4.13 : Extrait du cours d'action de Sonia lors de l'épisode de classe étudié

Une autre trace de l'activité de Sonia en classe (Figure 4.5) concerne la réalisation de l'exercice.

PARTIR 3	VENIR 3	VOIR 9	DIRE 2	ALLER 1
Je partais	Je venais	Je voyais	Je disais	J'allais
Tu partais	Tu venais	Tu voyais	Tu disais	Tu allais
Il, elle, on partait	Il, elle, on venait	Il, elle, on voyait	Il, elle, on disait	Il, elle, on allait
Nous partions	Nous venions	Nous voyions	Nous disions	Nous allions
Vous partiez	Vous veniez	Vous voyiez	Vous disiez	Vous alliez
Ils, elles partaient	Ils, elles venaient	Ils, elles voyaient	Ils, elles disaient	Ils, elles allaient

Figure 4.5 : Exercice réalisé par Sonia en classe

Cette trace de l'activité permet de voir que Sonia a réalisé l'exercice et a ainsi cherché à se mettre au travail tout en respectant les consignes. Si les terminaisons sont, pour la plupart, exactes, des erreurs sont présentes concernant essentiellement la présence de la lettre « I » aux deuxième et troisième personnes du pluriel. On peut conclure à une appropriation très partielle de la leçon conduite par l'enseignant, centrée plus particulièrement sur les verbes du deuxième groupe. Enfin, une dernière trace a permis d'accéder partiellement à l'activité de Sonia lors de la copie des devoirs :

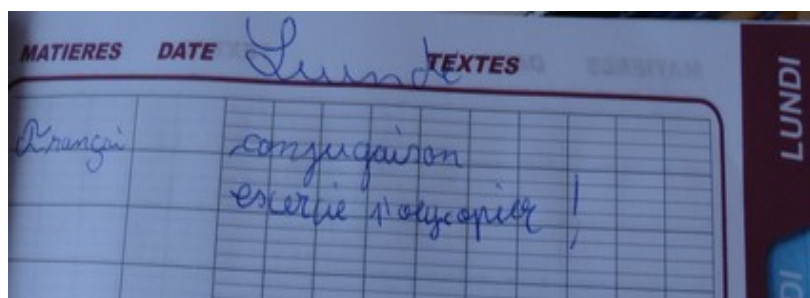


Figure 4.6 : Les devoirs copiés par Sonia dans son cahier de textes, en classe

Sonia, lors de cet épisode, a recopié les devoirs que l'enseignant avait écrits au tableau. La qualité médiocre du geste graphique, en comparaison de ce qu'elle avait fait au moment de copier la leçon, ainsi que les quelques erreurs de copie (oubli du « S » à « français », du point sur le « j ») font supposer que Sonia a cherché à s'acquitter rapidement de cette tâche. De plus, la présence du mot « lundi » inscrit par Sonia en haut de la page, peut permettre de conclure à une maîtrise imparfaite de la gestion du cahier de textes.

Cours d'action de Sonia – Signe 3
Ouvert (O) : □ S'acquitter rapidement du travail de copie des devoirs
Représentamen (R) : L'enseignant écrit les devoirs au tableau
Unité élémentaire (U) : Copie des devoirs que l'enseignant a écrit au tableau dans son cahier de textes
Interprétant (I) : ◇ Les devoirs doivent être écrits dans le cahier de textes

Tableau 4.14 : Extrait du cours d'action de Sonia lors de l'épisode de classe étudié

1.3 L'activité collective de l'enseignant et de Sonia en classe

L'activité collective est analysée en tenant compte : a) d'une description de la situation des acteurs, à savoir de la dynamique des interactions entre l'enseignant et Sonia ainsi que des objets concernant la leçon et les exercices réalisés ; b) d'épisodes mettant en évidence une articulation des cours d'action des deux acteurs.

1.3.1 Description de la situation

La situation des acteurs est ici décrite à partir a) de la dynamique des interactions en classe et b) des caractéristiques des objets ayant trait à la « leçon » et aux « exercices ».

- La dynamique des interactions en classe

Le tableau suivant (Tableau 5.15) présente une synthèse de la description des interactions en classe, telles qu'elles ont été observées. En mettant en vis-à-vis les attitudes de l'enseignant et de Sonia, il permet d'avoir quelques éléments extrinsèques concernant leurs interactions. Il en ressort, à première vue, que le nombre de ces interactions est très faible.

Modalité	Durée	Description des attitudes de l'enseignant	Description des attitudes de Sonia
Dialogue avec les élèves	11 min. Matinée	A posé des questions aux élèves afin de leur faire verbaliser a) ce dont ils se souvenaient concernant l'imparfait et b) ce qu'ils savaient de l'imparfait des verbes du deuxième groupe. Lors de ces échanges, l'enseignant posait des questions, interrogeait les élèves qui levaient la main, validait ou invalidait leur réponse et intervenait auprès de certains élèves qui de son point de vue n'étaient pas au travail. Nombre de sollicitations de Sonia : 1	Lève fréquemment la main. Se retourne souvent sur sa chaise. Nombre de demandes d'interventions : 6
Copie de la leçon	18 min. Matinée	A copié la leçon au tableau . Il s'est quelquefois retourné face aux élèves pour manifester qu'il attendait le calme et pour interpeller des élèves agités. Est passé auprès de certains élèves pour vérifier la réalisation du travail. Nombre d'interpellations de Sonia : 1 Passage auprès de Sonia : 1	A copié la leçon. A cherché à s'amuser avec ses voisins. S'est déplacée dans la classe pour aller parler avec d'autres élèves ou aller chercher des affaires.
Réalisation de l'exercice	15 min. Matinée	A expliqué la consigne aux élèves, leur a distribué la fiche et est passé auprès de chacun pour vérifier la réalisation du travail. A interagi avec des élèves qui s'étaient déplacés pour faire corriger leur travail. A interpellé individuellement et collectivement les élèves lorsqu'il estimait qu'ils étaient agités. Nombre d'interpellations de Sonia : 2 Passage auprès de Sonia : 2	A réalisé l'exercice. A cherché à s'amuser avec ses voisins. S'est déplacée dans la classe. Sollicitation de l'enseignant : 1
Copie des devoirs	4 min. Fin de journée	A écrit les devoirs au tableau sans parler. S'est quelques fois retourné face aux élèves pour attendre le calme et interpeller des élèves agités. A observé les élèves qui copiaient les devoirs et rangeaient leurs affaires dans leur cartable.	A tenté de s'amuser avec son voisin assis derrière elle. A copié les devoirs.

Tableau 4.15 : Description des interactions en classe

- Les objets techniques ayant trait à la leçon et aux exercices

Au cours des épisodes ayant trait à la leçon, trois objets ont participé du cours d'action de l'enseignant et de Sonia : a) le tableau (cf Figure 4.2): le support sur lequel l'enseignant a écrit la leçon sur l'imparfait ainsi que les devoirs. Sonia s'y est référée lorsqu'elle a copié la leçon et les devoirs ; b) la fiche photocopiée (cf Figure 4.4): elle comprenait le radical du verbe finir et les élèves devaient ajouter sa terminaison à l'imparfait. Elle servait d'exemple pour la leçon ;

c) le cahier de français (cf Figure 4.4) : c'est sur ce cahier que Sonia a copié la leçon et a collé la fiche photocopiée. Il s'agissait d'un cahier sur lequel les élèves écrivaient (ou collaient lorsqu'il s'agissait d'une photocopie) les leçons de français.

Au cours des épisodes qui concernaient la réalisation de l'exercice, un objet a participé du cours d'action de l'élève et de l'enseignant : la fiche d'exercice (cf Figure 4.5). Il s'agissait d'une feuille photocopiée présentant des verbes du troisième groupe conjugués à l'imparfait à toutes les personnes et dont les élèves devaient compléter le radical par la terminaison qui convenait. Comme tous les exercices de français et mathématiques réalisés par les élèves, celui-ci devait être collé dans un cahier appelé « cahier du jour ». Cette fiche d'exercice entretenait des liens avec le cahier de français (et également avec le tableau sur lequel la leçon préalablement écrite par l'enseignant était toujours présente) dans le sens où l'exercice était une application de la leçon.

Enfin, au cours de l'épisode qui concernait la copie des devoirs, trois objets ont participé du cours d'action de l'élève et de l'enseignant : le tableau (cf Figure 4.3), le cahier de textes (cf Figure 4.6) ainsi que la fiche de l'exercice à réaliser. Le cahier de textes a constitué le support sur lequel Sonia a copié les devoirs que l'enseignant avait écrits au tableau. Ce cahier avait une organisation spécifique dans le sens où les élèves devaient y inscrire, dans l'espace adéquat, les informations relatives à la date, à la discipline scolaire, ainsi qu'au contenu des devoirs. La fiche d'exercice, distribuée par l'enseignant, devait être glissée dans le cahier de textes par l'enseignant. Il présentait des phrases dont les élèves devaient conjuguer les verbes, du deuxième groupe et écrits à l'infinitif, à l'imparfait. Tous ces objets étaient donc liés par un même contenu scolaire, l'imparfait.

1.3.2 Épisodes référant à l'articulation de l'activité de l'enseignant et de Sonia

Trois épisodes sont ici analysés, ils réfèrent : a) à la leçon, b) à la réalisation de l'exercice, c) à la copie des devoirs.

- Épisode 1 : la leçon

Concernant le premier épisode, nous n'avons pas d'élément qui nous permette d'accéder au cours d'action de Sonia de manière approfondie, seulement l'enregistrement partiel de ses attitudes, desquelles il est possible d'inférer prudemment quelques éléments de son CA. Même si, à partir des données disponibles, il est difficile d'accéder à ce qui, de l'activité de

l'enseignant, est significatif pour Sonia, il est relativement aisé de constater qu'au niveau de l'articulation des CA, il n'y a pas de convergence des ouverts (O) et parfois même divergence. En effet, l'enseignant cherche à faire participer les élèves, ce que fait très peu Sonia qui cherche même parfois à se distraire en cherchant des regards complices chez les autres élèves et en se tournant pour parler avec ses voisins.

Lors du deuxième épisode, au cours duquel l'enseignant a cherché à faire copier la leçon, les interactions avec les élèves se sont faites lors de son passage dans les rangs : a) lorsqu'il intervenait sur la travail d'un élève ; b) lorsqu'il interpellait un élève à distance ; c) lorsqu'il répondait à un élève qui posait des questions sur les règles de présentation. C'est ainsi qu'il a interpellé Sonia qui s'était levée et est allé vérifier si elle avait copié la leçon.

C'est à travers la médiation du tableau, qui constitue une interface commune à l'enseignant et Sonia, qu'il est possible de documenter l'articulation de leurs cours d'action :

Signe 30 du cours d'action de l'enseignant	Signe 1 du cours d'action de Sonia
Ouvert (O) : ☐ Faire copier la leçon aux élèves ☐ Faire en sorte que les élèves respectent les consignes de présentation ☐ Sentiment de fatigue Représentamen (R) : Les élèves semblent avoir fini de remplir la fiche comprenant le verbe « finir » Unité élémentaire (U) : Fait écrire la leçon sur les verbes à l'imparfait du 2ème groupe. Interprétant (I) : ◇ Le fait d'avoir un code d'écriture qui permet de rappeler aux élèves les consignes de présentation permet de ne pas les rappeler à chaque fois. ◇ Il est important de prendre soin de l'ordre dans lequel on donne les tâches à réaliser aux élèves. ◇ S'ils ne sont pas occupés à travailler, les élèves s'agitent facilement.	Ouvert (O) : ☐ Copier la leçon en respectant les règles de présentation de l'enseignant. Représentamen (R) : La leçon copiée au tableau par l'enseignant Unité élémentaire (U) : Recopie la leçon sur l'imparfait, notée au tableau, dans son cahier de français Interprétant (I) : ◇ Lors de la copie d'une leçon en classe, il est important de respecter les règles de présentation.

Tableau 4.16 : Articulation des cours d'action de l'enseignant et de Sonia

Lors de cet épisode, il apparaît que le fait que l'enseignant écrive la leçon au tableau (U) soit significatif pour Sonia (R). Il y a convergence des ouverts (O) étant donné que l'enseignant cherche à faire copier la leçon en faisant respecter les règles de présentation et que Sonia est animée des mêmes intentions. Il y a partage d'éléments du référentiel puisque, au niveau des interprétants (I), Sonia prend en compte les règles de présentation que l'enseignant indique au tableau ou laisse sous silence car il estime qu'elles sont censées être

connues des élèves. Le partage (ou non) des interprétants relatifs au contenu scolaire (l'imparfait des verbes du deuxième groupe) ne peut être analysé ici, faute de données concernant Sonia. Cela apparaît cependant lors de l'épisode suivant, consacré à la réalisation de l'exercice.

- Épisode 2 : la réalisation de l'exercice

Lorsqu'il a cherché à engager les élèves dans la réalisation de l'exercice, l'enseignant leur a expliqué la consigne et a répondu à des questions des élèves avant que ces derniers ne se mettent au travail et pendant les 5 premières minutes de sa réalisation. Sonia a sollicité son aide en disant qu'elle « ne comprenait pas » et l'enseignant lui a réexpliqué la consigne. Il est également possible d'analyser une articulation de leur cours d'action (Tableau 4.17) à partir de l'exercice qui constituait une interface commune aux deux acteurs : l'explication donnée par l'enseignant du travail à réaliser, l'exercice (U), était significatif pour Sonia (R) :

Signe 36 du cours d'action de l'enseignant	Signe 2 du cours d'action de Sonia
Ouvert (O) : ☐ Engager les élèves dans la réalisation d'un exercice d'application ☐ Faire en sorte que les élèves parviennent à faire l'exercice Représentamen (R) : Les élèves ont tous une fiche Unité élémentaire (U) : Explique le travail à réaliser en s'appuyant sur des exemples. Interprétant (I) : ◇ Les verbes à l'imparfait ont toujours la même terminaison à laquelle il suffit de greffer le radical du verbe, avec quelques modifications pour le second groupe où il faut les ISS et les terminaisons. ◇ Donner des exemples favorise la compréhension des consignes chez les élèves ◇ La leçon est une ressource pour la réalisation de l'exercice.	Ouvert (O) : Se mettre au travail Représentamen (R) : L'enseignant a expliqué le travail à réaliser et a distribué la fiche de l'exercice Unité élémentaire (U) : Réalise l'exercice Interprétant (I) : (non documenté)

Tableau 4.17 : Articulation des cours d'action de l'enseignant et de Sonia

Il y avait convergence des ouverts (O) puisque a) l'enseignant a cherché à engager les élèves dans la réalisation de l'exercice et que b) Sonia a cherché à faire le travail. Il y avait partage partiel du référentiel dans le sens où les terminaisons de l'imparfait que cherchait à transmettre l'enseignant étaient souvent mobilisées par Sonia. Il n'est cependant pas possible de savoir si, pour Sonia, la leçon était une ressource pour la réalisation de l'exercice.

À un autre moment, l'enseignant est passé auprès des élèves pour vérifier leur travail, notamment auprès de Sonia dont il a corrigé deux réponses erronées. Il y a eu articulation des cours d'action puisqu'à ce moment, l'activité de Sonia, dont la réalisation de l'exercice constituait une trace, était significative pour l'enseignant. Il n'est cependant pas possible

d'analyser plus avant la convergence/divergence de leurs ouverts (O) ni même les éléments de partage du référentiel faute d'éléments de verbalisation disponibles.

- Épisode 3 : la copie des devoirs

Au début de l'épisode de copie des devoirs, lorsque l'enseignant tournait le dos à la classe et écrivait les devoirs au tableau, Sonia était retournée sur sa chaise et se divertissait avec l'élève assis juste derrière elle : ils s'adonnaient à un « bras de fer ». Lorsque l'enseignant s'est retourné, il a fixé Sonia ainsi que d'autres élèves. Celle-ci s'est immédiatement mise au travail. Il y avait donc, dans une premier temps, divergence des ouverts (O) puis convergence dans le sens où Sonia a cherché à se conformer aux attentes de l'enseignant. Concernant le référentiel, il est possible d'identifier des éléments de partage concernant la règle de mise au travail lorsque l'enseignant écrivait au tableau. Ce type, bien que faisant l'objet d'un contournement chez Sonia qui cherchait à se divertir, était présent chez cette dernière.

L'articulation des cours d'action de l'enseignant et de Sonia apparaît également, lorsque les devoirs écrits par l'enseignant au tableau étaient significatifs pour Sonia. Le tableau était ici encore leur interface commune :

Signe 42 du cours d'action de l'enseignant	Signe 3 du cours d'action de Sonia
Ouvert (O) : Cherche à faire écrire les devoirs correctement. Représentamen (R) : Les élèves se sont calmés. Unité élémentaire (U) : Écrit les devoirs au tableau Interprétant (I) : Les devoirs doivent être écrits sur le cahier de textes.	Ouvert (O) : S'acquitter rapidement du travail de copie des devoirs Représentamen (R) : L'enseignant écrit les devoirs au tableau Unité élémentaire (U) : Copie des devoirs que l'enseignant a écrit au tableau dans son cahier de textes Interprétant (I) : Les devoirs doivent être écrits dans le cahier de textes

Tableau 4.18 : Articulation des cours d'action de l'enseignant et de Sonia

Il y a convergence partielle des ouverts (O) puisque a) l'enseignant cherchait à faire écrire correctement les devoirs et b) Sonia cherchait à les écrire mais cherche également à s'en acquitter rapidement. Concernant les interprétants (I), il y avait partage en ce qui concerne la nécessité de copier dans le cahier de textes les devoirs tels qu'ils étaient écrits au tableau.

1.4 Synthèse des résultats concernant l'activité en classe

- L'analyse de l'activité de l'enseignant a mis en évidence que celui-ci s'était centré sur un contenu scolaire, la conjugaison à l'imparfait des verbes du second groupe. Quatre temps de travail principaux ont référé à ce contenu, les trois premiers étaient contiguës :

a) un cours dialogué au cours duquel il a invité les élèves à formuler à l'oral les terminaisons de l'imparfait ; b) la copie de la leçon et c) la réalisation d'exercices d'application de la leçon. Le quatrième temps était situé en fin de journée et a consisté à faire écrire aux élèves ce qu'ils allaient devoir réaliser en-dehors de la classe : revoir la leçon et réaliser un exercice. Ce dernier temps de travail, s'il était implicitement relié aux deux premiers du fait qu'il y référait par le contenu et les objets qui allaient circuler, l'analyse de l'activité de l'enseignant a mis en évidence qu'il ne construisait pas de significations sur ces liens. Ses préoccupations principales, lors de ces temps de travail, ont été de gérer l'ordre et de mettre les élèves au travail. Des préoccupations liées aux apprentissages étaient présentes mais beaucoup plus modestement.

- L'analyse a également mis en évidence une faible appropriation, par Sonia, de la leçon sur l'imparfait des verbes du deuxième groupe. Cela peut-être interprété en relation avec le cadre des interactions qui a fait qu'elle n'a que très peu bénéficié de retours sur son travail, que cela soit de la part de l'enseignant ou des autres élèves.

- L'analyse de l'activité collective, en classe, a fait apparaître des éléments partagés du référentiel de Sonia et de l'enseignant. Ils concernaient essentiellement les aspects formels du travail, par exemple pour ce qui est des normes de présentation des leçons à l'écrit. Certains éléments n'étaient pas partagés, notamment en ce qui concerne la conjugaison des verbes du deuxième groupe à l'imparfait. L'analyse des préoccupations des acteurs a mis en évidence des phénomènes a) de convergences : notamment lorsque l'enseignant voulait mettre les élèves au travail et que Sonia a cherché à le satisfaire en copiant la leçon par exemple ; mais également b) de divergences, lorsque l'enseignant a cherché à faire participer les élèves et que Sonia tentait de se divertir avec ses pairs.

2. L'activité de l'animatrice et de Sonia à l'accompagnement à la scolarité

La séance de travail s'est déroulée dans la salle où prenait place le dispositif d'accompagnement à la scolarité. La photographie suivante (Figure 4.6) permet de visualiser quelques éléments de la situation étudiée :



Figure 4.7 : Extrait de l'enregistrement vidéoscopé de la séance de travail à l'accompagnement à la scolarité

On peut observer que l'animatrice était assise à une table avec deux élèves, dont Sonia. D'autres acteurs étaient également présents dans la salle de l'accompagnement à la scolarité dont voici le plan (Figure 4.8).

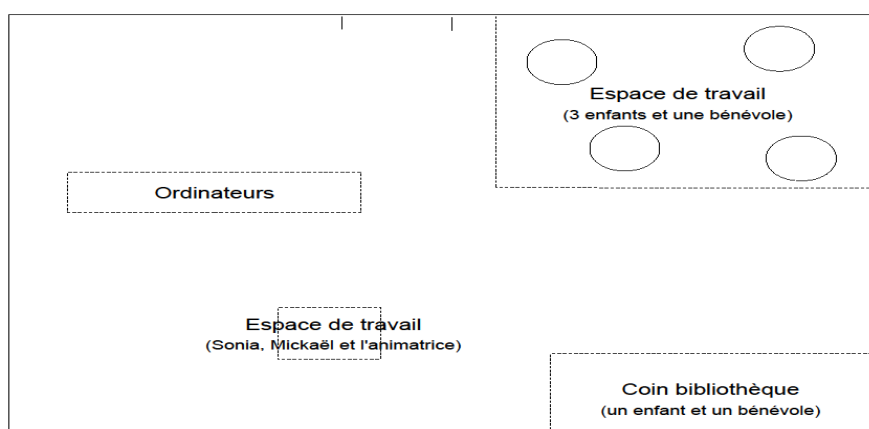


Figure 4.8 : Plan de la salle de l'accompagnement à la scolarité

Lors de l'épisode étudié, au cours duquel l'animatrice travaillait avec deux élèves (Sonia et Mickaël) à la réalisation de leurs devoirs, les autres élèves étaient placés à d'autres tables (espace de travail) ou au coin bibliothèque, avec la présence de deux bénévoles de l'association ayant la responsabilité de la gestion de ce dispositif. Un enfant, qui disait n'avoir pas de devoirs, écoutait une histoire lue par un bénévole, les trois autres réalisaient leur travail avec l'aide de l'autre bénévole.

La séance s'est déroulée en deux parties. Lors de la première phase, qui a duré 22 minutes, les trois adultes et les six enfants étaient assis autour d'une même table. Il s'agissait d'un temps de goûter, d'échanges oraux et de jeux à partir d'un fichier de type « questions/réponses », dont les enfants devaient lire une question chacun à leur tour et à laquelle ils devaient répondre. La deuxième phase, dont il est ici exclusivement question, concernait l'aide aux devoirs. Elle a duré 18 min.

2.1 L'activité de l'animatrice à l'accompagnement à la scolarité

Le cours d'action de l'animatrice à l'accompagnement à la scolarité a été étudié lors de quatre épisodes qui, en conservant la chronologie des événements, réfèrent à : a) l'installation et la mise au travail des élèves ; b) la consigne de l'exercice que Mickaël et Sonia étaient censés réaliser ; c) l'imparfait, c'est-à-dire le contenu scolaire de l'exercice et d) la réalisation de l'exercice par Sonia.

Le premier épisode a duré 7 min. 45 sec. A la fin de l'épisode précédent, au cours duquel tous les acteurs étaient réunis autour de la même table pour le jeu et le goûter, l'animatrice a demandé aux élèves de se répartir selon s'ils avaient des devoirs ou non, et à Mickaël et Sonia de s'installer à une table et de sortir leurs affaires en attendant qu'elle se joigne à eux. L'animatrice avait l'habitude, lors de cette aide aux devoirs, de privilégier le travail avec un ou deux élèves. Durant cet épisode, elle a dû, à de nombreuses reprises, interpellé des élèves qui avaient du mal à se mettre au travail. Elle a également été sollicitée par une bénévole qui ne savait pas comment gérer le fait qu'une des élèves avec laquelle elle devait travailler n'avait pas ses affaires, et que cela se produisait fréquemment. Lorsqu'elle a estimé que les élèves étaient tous assis et au travail, elle s'est positionnée à la table de Sonia et Mickaël et a cherché à mettre Sonia au travail en lui faisant sortir ses affaires. Sonia a dit avoir perdu la fiche sur laquelle elle devait réaliser l'exercice. Selon l'animatrice, cela était fréquent : « *Ça arrive souvent. Ça m'arrive même parfois de remonter en classe pour chercher des cahiers ...* ». Elle a alors invité Sonia à se servir de la fiche de son voisin, Mickaël, car selon elle, il était important que les élèves s'appuient les uns sur les autres pour réaliser leur travail. Elle a également lu ce qui était écrit dans le cahier de textes que Sonia avait ouvert sur sa table et a été surprise de ne pas voir de date :

Verbalisations et attitudes à l'accompagnement à la scolarité	Verbalisations en autoconfrontation
Animatrice : Et ça là du coup c'était pour quand ? Pourquoi y'a pas de date ? Sonia : Parce que le maître il met jamais la date. Mickaël : (il n'a pas sorti le cahier de textes et tient la fiche d'exercice à la main) Ben oui il la met jamais. Animatrice : Il met pas la date des jours ?	Animatrice : Et du coup Sonia m'explique que le maître il met pas de date au tableau, il met le jour, lundi ou mardi ou mercredi mais il met pas de date. Chercheur : Et tu en penses quoi à ce moment-là ? Animatrice : Là je me dis ... j'ai écrit la date dans sa petite case et je me suis dit que j'allais en parler avec l'instit ...

Tableau 4.19 : Verbalisations et attitudes à l'accompagnement à la scolarité et lors de la séance en autoconfrontation

Lors de cet épisode, l'animatrice a cherché à connaître les raisons de l'absence de date dans le cahier de textes de Sonia. La réponse de Sonia, qui renvoyait à la pratique de l'enseignant en classe, a incité l'animatrice à envisager d'aller parler avec ce dernier.

Cours d'action de l'animatrice – Signe 13

Ouvert (O) :

- ☐ Savoir quel est le travail que Sonia doit réaliser.
- ☐ Mettre Sonia au travail.
- ☐ Comprendre pourquoi la date n'a pas été écrite dans le cahier de textes.
- ☐ Savoir quelle est la pratique de l'enseignant concernant l'écriture de la date lorsqu'il fait copier les devoirs.

Représentamen (R) : Sonia dit que l'enseignant n'écrit jamais la date lors de l'écriture des devoirs.

Unité élémentaire (U) : S'étonne du fait que l'enseignant n'écrive pas la date.

Interprétant (I) :

- ◇ L'écriture des devoirs, dans le cahier de textes, doit indiquer la date pour laquelle les devoirs sont à faire.
- ◇ Il est important d'aider les enfants à utiliser leur cahier de textes.
- ◇ Il est important que l'enseignant écrive et fasse écrire la date dans le cahier de textes.
- ◇ Il est possible de régler des problèmes posés par les devoirs en parlant avec l'enseignant.

Tableau 4.20 : Extrait du cours d'action de l'animatrice

Par la suite, l'animatrice a fait remarquer à Sonia, qui avait sorti des cahiers dégradés, que ses affaires étaient en mauvais état et mal rangées. Elle l'a également empêchée de se déplacer pour aller faire une photocopie de la fiche et l'a invitée à plusieurs reprises à se calmer.

Le deuxième épisode a duré 1min.15 sec. L'animatrice a cherché à ce que Mickaël et Sonia comprennent la consigne de l'exercice. Selon elle, faire lire la consigne de l'exercice permettait de mettre les élèves au travail et il était donc important de vérifier sa compréhension chez les élèves :

Verbalisations et attitudes à l'accompagnement à la scolarité	Verbalisations en autoconfrontation
Animatrice : Est-ce que tu comprends la consigne ? Mickaël : Non. Animatrice : (À Sonia) Est-ce que tu peux lire la consigne ?	Animatrice : Donc, là, l'idée vu qu'on travaille à deux, l'idée c'est de pouvoir à un moment ... À un moment Sonia voulait répondre quand j'interrogeais Mickaël qui ne savait pas et là l'idée c'est que elle aussi elle puisse être aidante. J'ai senti que Mickaël ça sortait pas donc, du coup, je sollicite Sonia pour qu'elle relise la consigne et qu'elle essaie de la reformuler, pour qu'elle puisse aussi l'expliquer à Mickaël. Donc souvent j'essaie de les faire s'expliquer entre eux.

Tableau 4.21 : Verbalisations et attitudes à l'accompagnement à la scolarité et lors de la séance en autoconfrontation

Lors de cet épisode, l'animatrice, constatant que Mickaël ne comprenait pas la consigne de l'exercice, a invité Sonia à la lire. Selon elle, il était important que les enfants s'appuient les uns sur les autres pour réaliser le travail et Sonia représentait une aide potentielle pour Mickaël.

Cours d'action de l'animatrice – Signe 24

Ouvert (O) :

- ☐ Mettre Sonia et Mickaël au travail.
- ☐ Faire en sorte que Sonia aide Mickaël à comprendre la consigne de l'exercice.

Représentamen (R) : Mickaël dit qu'il n'a pas compris la consigne.

Unité élémentaire (U) : Demande à Sonia de lire la consigne de l'exercice à haute voix.

Interprétant (I) :

- ◇ Il est important de vérifier la compréhension de la consigne chez les enfants.
- ◇ Lorsqu'un enfant ne comprend pas la consigne d'un exercice, il est possible de demander à un autre enfant de relire la consigne à haute voix.
- ◇ Il est important que les enfants s'appuient les uns sur les autres pour réaliser le travail.
- ◇ Sonia peut aider Mickaël dans la compréhension de la consigne de l'exercice.

Tableau 4.22 : Extrait du cours d'action de l'animatrice

Le troisième épisode a duré 4 min. L'animatrice cherchait à ce que les deux enfants maîtrisent l'imparfait afin de pouvoir réaliser l'exercice. Les questions ont essentiellement été destinées à Mickaël, jugé en difficulté et pour lequel il était difficile pour l'animatrice de trouver le positionnement adapté : « *C'est un peu déroutant d'être face à Mickaël. Là j'ai senti qu'il était ... qu'il avait vraiment rien, rien capté, et que la conjugaison, conjuguer un verbe c'était trop loin de lui quoi !* ». L'animatrice a cherché à aider les enfants, plus particulièrement Mickaël, en posant des questions sur les mots importants de la consigne, « *Alors, oui, là c'est « conjuguant », est-ce que tu sais ce que ça veut dire conjuguer un verbe ?* » ainsi qu'en cherchant à ce qu'ils se remémorent ce qu'ils avaient fait en classe : « *Alors, est-ce que vous avez déjà conjugué en classe ?* ». Face aux réponses de Mickaël qui

récitait alors les terminaisons des verbes à l'imparfait, elle a tenté d'introduire les pronoms personnels :

Verbalisations et attitudes à l'accompagnement à la scolarité	Verbalisations en autoconfrontation
Animatrice : Alors est-ce que tu te rappelles de ce que vous avez fait ... ? Mickaël : (très rapidement) AIS, AIS, AIT, IONS, IEZ, AIENT. Animatrice : D'accord donc ça c'est les terminaisons. Donc comment tu fais pour conjuguer ? Et c'est les terminaisons de quoi, y'a quoi devant là quand tu conjugues un verbe ?	Animatrice : Je crois que j'essaie de les amener vers quels sont les outils pour conjuguer, les pronoms personnels, mais je crois que je le prononce pas ...

Tableau 4.23 : Verbalisations et attitudes à l'accompagnement à la scolarité et lors de la séance en autoconfrontation

Lors de cet épisode, l'animatrice, déstabilisée par les réponses de Mickaël, a cherché à faire dire aux enfants que pour conjuguer, il fallait utiliser les pronoms personnels sujets devant le verbe.

Cours d'action de l'animatrice – Signe 32

Ouvert (O) :

- Sentiment de déstabilisation face aux réactions de Mickaël.
- Faire en sorte que Mickaël sache conjuguer en utilisant les pronoms personnels.

Représentamen (R) : Mickaël répond : « AIS, AIS, AIT, IONS, IEZ, AIENT ».

Unité élémentaire (U) : Fait remarquer que ce sont les terminaisons et demande ce qu'il y a devant les verbes pour conjuguer.

Interprétant (I) :

- ◇ Pour conjuguer, il faut utiliser les pronoms personnels.
- ◇ Mickaël est en difficulté pour la conjugaison des verbes.

Tableau 4.24 : Extrait du cours d'action de l'animatrice

Comme lors du précédent épisode, Sonia représentait, selon l'animatrice, une aide pour Mickaël : « *Elle est support à l'évolution de l'explication en direction de Mickaël. Je me sers complètement des enfants !* ». Elle l'invitait ainsi à prendre la parole, après Mickaël, afin de donner la bonne réponse. À maintes reprises, elle a été amenée à demander à Sonia, qui manifestait bruyamment son envie de répondre aux questions destinées à Mickaël, de se calmer et d'attendre son tour. Elle l'a aussi interpellée lorsque celle-ci cherchait à parler ou s'amuser avec d'autres enfants présents dans la salle.

Lors du dernier épisode analysé, qui a duré 4 min.30 sec., l'animatrice s'est rendue-compte que Mickaël ne comprenait rien : « *Là, je capte que Mickaël il ... non seulement il a du mal à expliquer comment on conjugue l'imparfait mais en plus l'imparfait ça lui dit rien du*

tout ! ». Elle a alors tenté de faire différencier le passé, le présent et le futur en prenant comme exemple le verbe « chanter » car, selon elle, l'appropriation de ces notions était un préalable à la compréhension de l'imparfait. Insatisfaite des réponses de Mickaël, elle a invité Sonia à commencer l'exercice toute seule et a annoncé qu'elle allait continuer à travailler les notions de présent, passé et futur avec Mickaël. Avant que Sonia ne commence à travailler seule, l'animatrice lui a recopié les phrases de l'exercice sur une feuille et lui a demandé, à l'oral, de conjuguer la première phrase de l'exercice à l'imparfait. Lors du travail avec Mickaël, l'animatrice lui a demandé de sortir son cahier de français mais il ne l'avait pas. Elle a alors utilisé un manuel scolaire, présent dans la salle de l'accompagnement à la scolarité et dont elle se servait souvent : *« En fait, très rapidement, j'ai pris un manuel, puisqu'il avait pas de cahier, j'ai pris un manuel qui ré-explique la base de la conjugaison, juste déjà sur passé, présent, futur parce que je sentais qu'il y était pas »*.

2.2 L'activité de Sonia à l'accompagnement à la scolarité

Lors d'un premier épisode, Sonia s'est installée et a sorti son cahier de textes afin d'y lire les devoirs qui étaient à faire. Elle s'est rendue-compte qu'elle n'avait pas sa fiche d'exercice et a interpellé l'animatrice *« Je pense que le maître, il m'a pas donné l'exercice »*. Elle cherchait à travers cela à ne pas se voir reprocher l'oubli de la fiche. Lors d'un autre épisode, elle a également cherché à « responsabiliser » l'enseignant :

Verbalisations et attitudes à l'accompagnement à la scolarité
Animatrice : Et ça là du coup c'était pour quand ? Pourquoi y'a pas de date ? Sonia : Parce que le maître il met jamais la date.

Tableau 4.25 : Verbalisations et attitudes à l'accompagnement à la scolarité

Lors de cet épisode, au cours duquel l'animatrice lui faisait remarquer l'absence de date dans son cahier de textes, Sonia a tenté de lui faire croire que l'enseignant n'écrivait pas la date en classe au moment de la copie des devoirs. On peut inférer de ces verbalisations que, pour Sonia, affirmer à l'animatrice que l'enseignant n'écrivait pas la date au tableau au moment des devoirs, permettait d'expliquer l'absence de date dans le cahier de textes.

Cours d'action de l'animatrice – Signe 10

Ouvert (O) :

- ☐ Faire en sorte de ne pas se faire reprocher de ne pas avoir écrit la date.
- ☐ Faire en sorte que l'animatrice croit que l'enseignant n'écrit pas la date des devoirs au tableau.

Représentamen (R) : L'animatrice demande pourquoi la date n'est pas écrite dans le cahier de textes

Unité élémentaire (U) : Répond à l'animatrice que l'enseignant ne met jamais la date au moment d'écrire les devoirs

Interprétant (I) :

- ◇ Faire croire à l'animatrice que l'enseignant n'écrit pas la date au tableau au moment des devoirs permet d'expliquer l'absence de date dans le cahier de textes.
 - ◇ Il est possible de mentir à l'animatrice sur ce qui se fait en classe.
-

Tableau 4.26 : Extrait du cours d'action de Sonia

En ce début de temps de réalisation des devoirs, Sonia a également cherché à se distraire de plusieurs manières. Premièrement en tentant d'instaurer une relation de complicité avec l'animatrice : a) lorsque celle-ci faisait état d'un problème de fil lié à l'enregistrement vidéo de la séance : « *C'est comme les stars de la la télé réalité* » ou lorsque l'animatrice lui a demandé pourquoi elle n'avait pas écrit les devoirs sur la page précédente du cahier de textes qui n'était pas terminée : « *Parce que j'ai pas envie* ». Cette dernière intervention, qui peut paraître provocante, a été exprimée sur le ton de l'humour. Deuxièmement en sortant ses cahiers dégradés et en les secouant pour en faire sortir la feuille d'exercice. Troisièmement en discutant et en plaisantant avec d'autres enfants qui se déplaçaient dans la salle. Enfin, Sonia, a cherché à retarder le moment d'entrée dans le travail. C'est ainsi qu'elle a demandé à l'animatrice de pouvoir se déplacer pour aller faire une photocopie de l'exercice.

Un peu plus tard, Sonia a cherché à participer aux échanges engagés par l'animatrice. Elle a régulièrement manifesté son impatience à vouloir participer lorsque l'animatrice interrogeait plus particulièrement Mickaël : « *Je sais, moi je sais ! C'est trop facile !* » ou « *ça me tarde de faire de la conjugaison !* ». Elle cherchait certainement, à travers cela à se valoriser aux yeux de l'animatrice et de Mickaël. Elle a également exprimé son désaccord lorsque Mickaël a voulu lui donner la parole : « *T'es pas le maître !* ». Pour elle, seul l'adulte pouvait décider de qui devait prendre la parole. Lors de cet échange, elle a été amenée à donner des réponses concernant l'imparfait :

Verbalisations et attitudes à l'accompagnement à la scolarité
Animatrice : A l'imparfait. Donc est-ce que tu sais ce que c'est l'imparfait ? Mickaël : Je sais pas. Sonia : Si, hier tu chantaïs, hier tu étais, demain tu chanteras.

Tableau 4.27 : Verbalisations et attitudes à l'accompagnement à la scolarité

Lors de cet épisode, Sonia a tenté d'expliquer ce qu'était l'imparfait en donnant des exemples. Pour elle : a) donner des exemples permettait d'expliquer (elle a également mobilisé cet interprétant lors de la séance d'instruction par l'enfant : « *L'imparfait, c'est par exemple hier. Hier ... l'eau jaill ... jaissait ... sous la robe* ») et b) les mots « hier » et « demain » permettaient d'introduire une phrase à l'imparfait.

Cours d'action de l'animatrice – Signe 33
Ouvert (O) : Satisfaire à la demande de l'animatrice
Représentamen (R) : A la question de l'animatrice sur ce qu'est l'imparfait, Mickaël a répondu qu'il ne savait pas
Unité élémentaire (U) : Tente d'expliquer ce qu'est l'imparfait en donnant des exemples « tu chantaïs », « tu étais » et « tu chanteras »
Interprétant (I) : ◇ Donner des exemples permet d'expliquer. ◇ « tu chantaïs », « tu étais » et « tu chanteras » sont des exemples de verbes conjugués à l'imparfait. ◇ Hier et demain permettent de conjuguer à l'imparfait.

Tableau 4.28 : Extrait du cours d'action de Sonia

Lors d'un autre épisode, elle a tenté de rectifier des réponses données par Mickaël concernant l'imparfait et a indiqué que dans « il chantait », la terminaison du verbe était « AI » et non pas « AIS » comme le disait Mickaël.

Verbalisations et attitudes à l'accompagnement à la scolarité
Sonia : Je chante, c'est le verbe chanter, c'est le premier groupe... Mickaël : AIS. Animatrice : Il parle de AIS, il dit quand je conjugue ... Sonia : C'est pas AIS. Mickaël : SI. Il chante AIS, je chantaïs. Sonia : AI.

Tableau 4.29 : Verbalisations et attitudes à l'accompagnement à la scolarité

Enfin, lors de ces échanges, Sonia a également cherché à s'amuser, notamment avec Mickaël avec lequel elle a échangé quelques rires au moment de donner certaines réponses à l'animatrice.

Dans un troisième temps, Sonia, cherchant à satisfaire à une demande de l'animatrice, a commencé l'exercice. Elle a interpellé celle-ci à plusieurs reprises pour se plaindre de l'état de la table qui, selon elle, l'empêchait de travailler et pour poser des questions de vocabulaire concernant certains verbes qu'elle devait conjuguer. L'exercice réalisé par Sonia lors de la séance d'accompagnement à la scolarité apparaît sur la photographie suivante (Figure 4.9). Les mots écrits en bleu sont des traces de l'activité de Sonia. Les phrases avaient été écrites en vert par l'animatrice et les traits rouges correspondent à des corrections apportées par l'enseignant au retour en classe (Section 3.1).

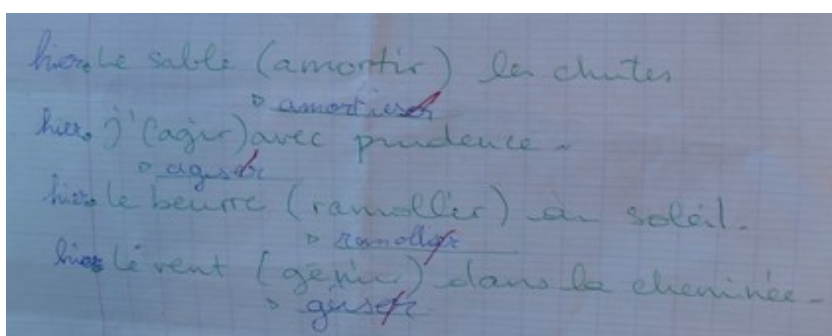


Figure 4.9 : Exercice réalisé par Sonia à l'accompagnement à la scolarité

Il apparaît premièrement que Sonia a apporté la même terminaison à tous les verbes, à savoir « ER », ce qui correspond, phonétiquement, à la prononciation de la terminaison du verbe à l'imparfait. Lors de la séance d'instruction par l'enfant, Sonia a donné une autre terminaison :

Description des attitudes des acteurs	Verbatims lors de la séance d'instruction par l'enfant avec Sonia
Le chercheur est en train de faire l'exercice et essaie de conjuguer à l'imparfait la phrase : « Tu ne (désobéir) pas à tes parents. » Il demande à Sonia de l'aider.	Chercheur : Alors comment je ... oui mais comment j'écris « désobéissais ». Parce que le début je vois bien là c'est écrit entre parenthèses mais la fin je ne sais pas trop. Sonia : Alors B. Chercheur : Oui (écrit au fur et à mesure) Sonia : E accent, heu ... I, S, E, Z. Chercheur : E, Z? Comme ça? (montre ce qu'il vient d'écrire. Comment tu sais que c'est comme ça ? Sonia : Ben parce que c'est la terminaison. Chercheur : La terminaison de quoi ? Sonia : Tu. Tu désobéissais.

Tableau 4.30 : Verbalisations et attitudes de Sonia lors de la séance d'instruction par l'enfant

Il ressort de cet extrait que, pour Sonia, lorsqu'un verbe à l'imparfait est précédé de « tu », sa terminaison est « EZ ».

Deuxièmement, pour Sonia, le mot « hier » permettait de conjuguer la phrase à l'imparfait. Pour autant, lors de la séance d'instruction par l'enfant, elle a indiqué au chercheur que la phrase « *Hier, nous avons englouti toutes les crêpes* » convenait dans le cadre de l'exercice.

2.3 L'activité collective à l'accompagnement à la scolarité

2.3.1 Description de la situation

La situation des acteurs est ici décrite à partir a) de la dynamique des interactions à l'accompagnement à la scolarité et b) les objets ayant trait à la « leçon » et aux « exercices ».

- Les interactions lors de la séance de travail à l'accompagnement à la scolarité

Le tableau suivant (Tableau 4.31) permet de visualiser les caractéristiques principales de la dynamique des interactions lors de la séance de travail à l'accompagnement à la scolarité. Il y apparaît que les interactions (verbales ou non verbales), y sont très nombreuses :

Modalité	Durée	Description des attitudes de l'animatrice	Description des attitudes de Sonia
Mise au travail à partir du cahier de textes	7 min. 45 sec.	Demande à Sonia de se mettre au travail. Organise l'installation des autres élèves. Interpelle Sonia sur son manque de soin dans la gestion du cahier de textes.	Cherche à s'amuser. Répond à l'animatrice. Sort ses affaires.
Mise au travail à partir du cahier d'exercices	9 min. 45 sec.	Interroge Sonia et Mickaël sur leur compréhension de la consigne. Les interroge sur leur connaissance de l'imparfait. Valide et invalide leurs réponses. S'appuie sur Sonia lorsque Mickaël ne parvient pas à répondre. Explique ce qu'est l'imparfait et comment conjuguer.	Manifeste fréquemment son envie de répondre aux questions de l'animatrice. Répond aux questions de l'animatrice. Tente parfois de s'amuser avec Mickaël ou avec d'autres élèves situés à proximité.

Tableau 4.31 : Description des interactions à l'accompagnement à la scolarité

- Les objets techniques ayant trait à la leçon et aux exercices

À l'accompagnement à la scolarité, deux objets renvoyaient à la leçon et à l'exercice : a) l'exercice que l'enseignant avait distribué en classe, sous la forme d'une feuille photocopée. Son absence dans le cahier de textes de Sonia a incité l'animatrice à utiliser celle de Mickaël ; b) le cahier de textes de Sonia.

2.3.2 Épisodes référant à l'articulation des cours d'action de l'animatrice et de Sonia

Les épisodes analysés, dans les sections consacrées à l'activité collective, mettent en évidence des articulations entre l'activité de Sonia et celle de l'animatrice qui concernent : a) la mise au travail et b) la réalisation de l'exercice.

- Épisode 1 : la mise au travail

L'épisode suivant (Tableau 4.32) met en évidence une articulation du cours d'action de l'animatrice et de Sonia à partir du cahier de textes :

Signe 12 du cours d'action de l'animatrice	Signe 10 du cours d'action de Sonia
Ouvert (O) : ☐ Mettre Sonia au travail. ☐ Savoir ce que Sonia doit faire. ☐ Faire remarquer à Sonia ses difficultés de gestion du cahier de textes. Représentamen (R) : Il manque une date sur le cahier de textes de Sonia. Unité élémentaire (U) : Fait remarquer à Sonia qu'il manque une date dans le cahier de textes. Interprétant (I) : ☐ Les devoirs à faire sont écrits sur le cahier de textes ☐ L'écriture des devoirs, dans le cahier de textes, doit comprendre la date. ☐ Il est important d'aider les enfants à utiliser leur cahier de textes.	Ouvert (O) : ☐ Faire en sorte de ne pas se faire reprocher de ne pas avoir écrit la date. ☐ Faire en sorte que l'animatrice croit que l'enseignant n'écrit pas la date des devoirs au tableau. Représentamen (R) : L'animatrice demande pourquoi la date n'est pas écrite dans le cahier de textes. Unité élémentaire (U) : Répond à l'animatrice que l'enseignant ne met jamais la date au moment d'écrire les devoirs Interprétant (I) : ☐ Faire croire à l'animatrice que l'enseignant n'écrit pas la date au tableau au moment des devoirs permet d'expliquer l'absence de date dans le cahier de textes. ☐ Il est possible de mentir à l'animatrice sur ce qui se fait en classe. ☐ Pour savoir ce qui est à faire, il faut trouver la page dans le cahier de textes correspondant au jour où doivent être faits les devoirs.

Tableau 4.32 : Articulation des cours d'action de l'animatrice et de Sonia

Lors de cet épisode, la demande de l'animatrice concernant l'absence de date dans le cahier de textes (U) était significative pour Sonia (R). Il y avait divergence des ouverts (O) étant donné que a) l'animatrice a cherché à mettre Sonia au travail et à lui faire remarquer les problèmes de présentation du cahier de textes et b) Sonia a cherché à trouver des prétextes au fait qu'elle n'avait pas écrit la date. Il y avait partage du référentiel car, pour les deux acteurs, ce qui était écrit dans le cahier de textes indiquait le travail qui devait être fait. D'autres interprétants ont également fait apparaître un non partage du référentiel et ont renvoyé au fait que l'animatrice et Sonia avaient des intérêts divergents. Pour Sonia, il était possible de mentir à l'animatrice concernant des événements de la classe pour parvenir à ses fins, c'est-à-dire pour ne pas se faire reprocher le manque d'application dans la copie des devoirs. Il est

cependant intéressant de remarquer que le signe suivant, le signe 13 (cf section 3.1, p. 17), concernant l'activité de l'animatrice, a fait apparaître les deux interprétants (I) suivants : a) il est important que l'enseignant écrive et fasse écrire la date dans le cahier de textes ; et b) il est possible de régler des problèmes posés par les devoirs en parlant avec l'enseignant. Il y avait alors partage du référentiel sur la base de ce que Sonia a pu dire à l'animatrice concernant l'attitude de l'enseignant.

- Épisode 2 : la réalisation de l'exercice

En début de séance, c'est l'absence de la fiche de l'exercice dans le cahier de textes de Sonia qui était significative pour les deux acteurs. Il y avait cependant divergence des ouverts (O) : a) alors que pour Sonia cela pouvait être l'occasion d'aller faire une photocopie et de retarder ainsi son entrée dans le travail ; b) l'animatrice y voyait une occasion de faire collaborer Sonia et Mickaël en demandant à celle-ci de recopier l'exercice sur son voisin.

C'est à partir de la consigne de l'exercice que l'animatrice a organisé le travail en demandant aux enfants quels étaient les mots importants et en travaillant à partir de ces mots, à savoir « conjuguer » et « imparfait ». L'épisode suivant, précédemment analysé, met en avant une articulation des cours d'action de l'animatrice et Sonia : l'animatrice a demandé à Sonia de donner les réponses à Mickaël concernant les terminaisons de l'imparfait (U), ce qui a été significatif pour Sonia (R) qui a répondu :

Signe 33 du cours d'action de l'animatrice	Signe 29 du cours d'action de Sonia
Ouvert (O) : ☐ Sentiment de déstabilisation face aux réactions de Mickaël. ☐ Faire en sorte que Sonia puisse aider Mickaël à mieux comprendre ce qu'il doit faire. ☐ Faire en sorte que Mickaël sache conjuguer en utilisant les pronoms personnels. Représentamen (R) : Sonia demande si elle peut donner les réponses. Unité élémentaire (U) : Demande à Sonia de donner des indications à Mickaël. Interprétant (I) : ☐ Pour conjuguer, il faut utiliser les pronoms personnels. ☐ Lorsqu'un enfant ne comprend pas la consigne d'un exercice, est possible de demander à un autre enfant de l'aider. ☐ L'aide d'un enfant peut compléter les aides de l'adulte. ☐ Sonia représente une aide potentielle pour Mickaël ☐ Mickaël ne comprend rien au travail sur l'imparfait.	Ouvert (O) : ☐ Satisfaire à la demande de l'animatrice. ☐ Se valoriser aux yeux de l'animatrice et Mickaël. Représentamen (R) : Mickaël dit que dans « il chantait » la terminaison du verbe est AIS. Unité élémentaire (U) : Affirme à Mickaël que la terminaison de « il chantait » n'est pas AIS mais AI. Interprétant (I) : ☐ Dans « il chantait », la terminaison du verbe est AI. ☐ Montrer qu'un autre enfant s'est trompé peut permettre de se valoriser auprès de l'adulte.

Tableau 4.33 : Articulation des cours d'action de l'animatrice et de Sonia

Il y avait convergence des ouverts (O) dans le sens où : a) l'animatrice cherchait à faire participer les enfants et b) Sonia a cherché à répondre à sa sollicitation, et cependant divergence, puisque a) l'animatrice cherchait à faire en sorte que Sonia puisse aider Mickaël et que b) Sonia cherchait plutôt à se valoriser auprès des deux acteurs. Concernant le référentiel, il y avait non partage en ce qui concernait les aspects relationnels : alors que pour l'animatrice cette situation permettait la collaboration entre les enfants, pour Sonia il s'agissait plutôt de compétition. Il y avait également non partage concernant le contenu scolaire du travail : alors que pour l'animatrice Sonia étant une aide potentielle pour Mickaël par rapport à sa connaissance des terminaisons de l'imparfait, cette dernière a affirmé que la terminaison de « il chantait » était « AI », ce qui n'était pas conforme aux normes grammaticales.

2.4 Synthèse des résultats concernant l'activité à l'accompagnement à la scolarité

- Lors de la séance d'accompagnement à la scolarité, l'analyse de l'activité de Sonia a mis en évidence qu'elle ne s'appropriait pas le contenu de la leçon sur l'imparfait des verbes du deuxième groupe et ne parvenait pas à apporter les réponses exactes à l'exercice d'application. Cela peut être mis en lien avec des éléments de la situation : a) le cadre des interactions, avec l'animatrice et Mickaël : malgré leur fréquence, elles n'ont pas permis à Sonia d'invalidier ses réponses et de construire de nouvelles connaissances ; b) les objets : l'absence de la fiche d'exercice dans son cahier de textes, par exemple, a retardé son entrée dans le travail ; l'absence du cahier de leçons ne lui a pas permis de lier l'exercice à la leçon.
- L'animatrice a cherché à aider Sonia et Mickaël dans la réalisation des devoirs. Cela est d'abord passé par un temps relativement long consacré à l'organisation matérielle et la gestion des outils des élèves, notamment de Sonia. Par la suite, elle s'est centrée sur la réalisation du travail tel qu'il apparaissait dans le cahier de textes des enfants. Pour cela, elle s'est exclusivement appuyée sur l'exercice à réaliser. Constatant les difficultés des enfants, elle a entrepris d'organiser un échange sur le contenu scolaire, l'imparfait, et a mobilisé ses propres connaissances disciplinaires et didactiques. Elle est ainsi devenue ressource principale des enfants pour la réalisation de leur travail. Dans ce cadre, ce sont essentiellement les réponses et attitudes de Mickaël qui ont déstabilisé l'animatrice : estimant Sonia plus performante, elle a estimé que celle-ci représentait une aide au

travail de Mickaël.

- L'analyse de l'articulation des cours d'action de l'animatrice et de Sonia a mis en évidence à la fois des éléments de partage du référentiel en ce qui concerne des éléments formels du travail, par exemple en ce qui concerne la fonction de la consigne de l'exercice et du cahier de textes, mais également des divergences en ce qui concerne l'imparfait ou l'implication dans le travail. En effet, alors que l'animatrice a cherché à faire participer les enfants, Sonia, pour la satisfaire, est beaucoup intervenue (ce qui constitue une convergence), ses modalités de participation ne correspondant cependant pas toujours aux attentes de l'animatrice : nombreuses prises de parole intempestives, divertissements, etc.

3. L'activité de l'enseignant et de Sonia au retour en classe

La séance observée s'est déroulée le 10 juin, c'est-à-dire trois jours après (au retour du week-end) la séance de classe et de la réalisation des devoirs précédemment étudiée (Sections 1 et 2). Elle a eu lieu le matin, dès l'entrée en classe des élèves et a duré 5 minutes. Cette séance concernait la correction des devoirs que les élèves devaient réaliser la veille, à savoir l'apprentissage d'une leçon ainsi que la réalisation d'un exercice, portant tous les deux sur l'imparfait. L'aménagement de la salle de classe était le même que la veille (cf. Figure 4.1) et les élèves étaient positionnés de la même façon.

3.1 L'activité de l'enseignant au retour en classe

Lorsque les élèves sont entrés en classe et se sont installés, l'enseignant leur a demandé de sortir le travail qu'ils avaient à réaliser : « *Sortez-moi, s'il vous plaît, le travail que vous aviez à faire pour ce matin. En clair, les verbes à conjuguer* ». Il a alors cherché à contrôler la réalisation des devoirs en passant auprès de chaque élève. Il s'est rendu-compte que de nombreux élèves n'avaient pas réussi leur exercice :

Verbalisations et attitudes en classe	Verbalisations en autoconfrontation
Enseignant : Toi tu l'as fait ? Un élève : De quoi ? Enseignant : Le travail pour aujourd'hui. Le même élève : Oui. <i>(L'enseignant inscrit sur le cahier ce qui est juste et faux)</i>	Enseignant : Je regarde les cahiers. Là je regarde s'ils ont corrigé les verbes, si tout est juste. Quand tout est juste, des fois ça me prend l'envie d'écrire un TB, qui ressemble plus à rien à la fin ... sinon je barre ce qui est faux. [...] il y a plein d'enfants qui [...] ont essayé de conjuguer à l'imparfait mais que phonétiquement. Donc on disait « agissait » mais ils ont mis « SEZ ». Ils ont pas fait « j'agissais » ... eux c'était « j'agissais », « tu agissais », « SEZ ». [...] Là y'en a plusieurs là. J'ai Killian qui a tout faux, y'a Jihan qui a pas bien compris, Sonia que tu as suivi qui ... enfin que tu as dû voir l'autre soir qui m'a fait un florilège de ... pfff... Mickaël qui n'a rien fait [...] Je barre, là je dis ça c'est pas bon, tu aurais dû regarder ton cahier.

Tableau 4.34 : Verbalisations et attitudes en classe et lors de la séance en autoconfrontation

Selon l'enseignant, les élèves avaient écrit les verbes « phonétiquement ».

Cours d'action de l'enseignant – Signe 48
Ouvert (O) : ☐ Contrôler la réalisation des devoirs ☐ Sentiment diffus de désarroi
Représentamen (R) : De nombreux élèves n'ont pas réussi l'exercice
Unité élémentaire (U) : Se rend compte que de nombreux élèves, dont Sonia, n'ont pas réussi l'exercice
Interprétant (I) : ◇ Souvent, les élèves écrivent les terminaisons des verbes à l'imparfait phonétiquement avec « ER » ◇ Il est fréquent que des élèves ne parviennent pas à faire les exercices

Tableau 4.35 : Extrait du cours d'action de l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

Les nombreuses erreurs pouvaient s'expliquer, pour l'enseignant, par le fait que l'exercice donné en devoir était différent de celui qui avait été fait en classe : « *J'aurais peut-être dû donner juste trois verbes à conjuguer à l'imparfait, bête et discipliné, ça aurait été beaucoup plus simple [...]. Y'avait marqué « copie et conjugue les verbes », pour l'élite de ma classe c'est une formalité, pour les enfants qui le sont pas justement, ils ont eu des difficultés* ». L'enseignant a pensé faire une correction collective mais y a renoncé : selon lui, le fait d'en faire trop souvent avec les élèves, ce qui était le cas les séances précédentes, incitait les élèves à se reposer sur cette correction et à ne pas faire le travail : « *Donc là ils se sont dit : si je le fais pas, le maître de toute façon il corrige, moi je prends la correction [...] qu'il a faite au tableau, je lui donne et c'est fini* ».

3.2 L'activité de Sonia au retour en classe

Les données recueillies concernant l'activité de Sonia ne permettent qu'une documentation minimale de son CA. L'enseignant est passé auprès d'elle à la 5^{ème} minute. Avant cela, elle a communiqué à de nombreuses reprises avec d'autres élèves (en se retournant sur sa chaise) ou en se déplaçant dans la classe. Il est possible d'inférer de ses nombreux sourires qu'elle a cherché à se distraire en attendant que l'enseignant vienne la voir.

3.3 L'activité collective de l'enseignant et de Sonia au retour en classe

Les cours d'action de l'enseignant et de Sonia s'articulent à partir de l'exercice que cette dernière a réalisé et a sorti sur sa table. Le tableau suivant (tableau 4.36) a permis de synthétiser les éléments relatifs aux interactions entre l'enseignant et Sonia à partir de l'exercice :

Modalité	Durée	Description des attitudes de l'enseignant	Description des attitudes de Sonia
Correction de l'exercice	6 min.	Demande aux élèves de sortir l'exercice qu'ils avaient à réaliser. Passe auprès de chaque élève pour vérifier la réalisation et indiquer les erreurs d'un trait rouge. Interpelle certains élèves qu'il juge agités.	Attend l'enseignant. S'amuse avec ses voisins. Se déplace. Montre l'exercice à l'enseignant lorsqu'il passe auprès d'elle.

Tableau 4.36 : Description des interactions en classe

La trace de l'activité suivante (Figure 4.10), qui concerne la correction de l'exercice de Sonia par l'enseignant, permet une analyse succincte de l'articulation des cours d'action de l'enseignant et de Sonia :

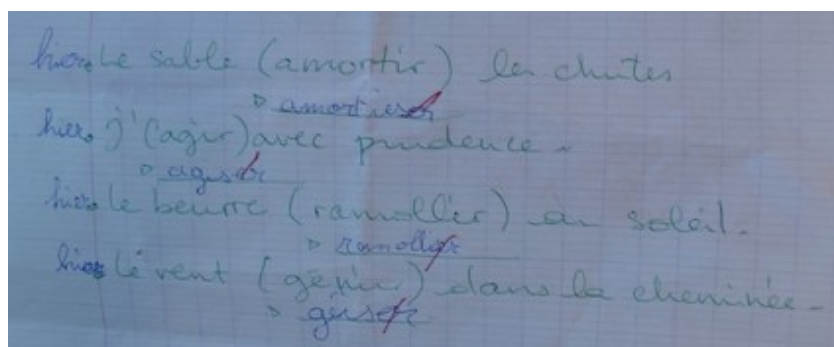


Figure 4.10 : Exercice réalisé par Sonia à l'accompagnement à la scolarité et corrigé par l'enseignant en classe

Au moment où l'enseignant s'est approché de la place de Sonia, celle-ci s'est assise et a montré la fiche à l'enseignant qui a barré les terminaisons qu'il estimait être erronées. Faute

d'avoir eu accès aux verbalisations, il n'est pas possible de documenter plus avant les CA, si ce n'est d'inférer une convergence partielle des ouverts (O) : a) alors que l'enseignant cherchait à contrôler le travail des élèves, b) Sonia a cherché à satisfaire à sa demande en lui montrant l'exercice qu'elle avait réalisé. En ce qui concerne le référentiel, il est possible de voir un non partage du référentiel concernant la conjugaison des verbes à l'imparfait. Alors que pour l'enseignant les terminaisons de l'imparfait renvoient aux normes grammaticales en vigueur, Sonia applique la même terminaison à tous les verbes, à savoir « ER ».

3.4 Synthèse des résultats concernant l'activité au retour en classe

- L'épisode de correction des devoirs au retour en classe a fait apparaître une forme très individualisée du travail. L'enseignant est passé auprès de chaque élève pour vérifier la réalisation du travail et indiquer les erreurs. Il a constaté les nombreuses erreurs et le fait qu'un beaucoup d'élèves n'avaient pas réalisé le travail. A plusieurs reprises, il a dû intervenir auprès des élèves pour gérer l'ordre.
- L'articulation des cours d'action de l'enseignant et de Sonia s'est faite à partir de la trace de l'exercice réalisé la veille par Sonia à l'accompagnement à la scolarité. L'enseignant y a indiqué les erreurs d'un trait rouge lors de son passage dans les rangs. Sonia ne les a pas corrigées.

4. L'activité collective entre la classe et l'accompagnement à la scolarité

Dans cette section, il s'agit de changer d'échelle spatio-temporelle et d'envisager les devoirs entre la classe et l'accompagnement à la scolarité au cours des trois jours qui ont séparé les trois situations étudiées (classe, accompagnement à la scolarité et retour en classe). Ce nouveau « point de vue » permet, en reprenant les résultats précédemment exploités, de mettre en évidence des phénomènes transparents à l'échelle précédemment choisie. Il ne s'agit donc pas, dans cette section, de présenter de nouvelles données, mais de nouveaux résultats, issus d'un traitement complémentaire des données initiales. Les activités individuelles et collectives décrites ci-dessus, qui se déroulent dans les différents espaces-temps constitués par la classe et l'accompagnement à la scolarité, sont articulées par la médiation des interfaces que constituent Sonia et les objets techniques qui circulent entre les deux espaces-temps et pour

lesquels l'enseignant et l'animatrice ont construit des significations. Il est alors possible d'étudier l'articulation collective des cours d'action de l'enseignant et de l'animatrice tout en considérant ses liens avec l'activité de Sonia.

4.1 Éléments de la situation et de la culture des acteurs

La situation et la culture des acteurs sont ici décrites en tant qu'ils contraignent l'activité des acteurs, tout en considérant qu'ils sont aussi des « effets » de celle-ci, comme cela sera mis en évidence dans la section suivante.

- Les interfaces

Le tableau suivant présente les objets décrits dans les sections précédentes, présents en classe lors du premier temps de travail analysé et leur circulation à l'accompagnement à la scolarité ainsi qu'au retour en classe :

Les objets présents lors de première séance en classe et leurs caractéristiques		Présence à l'accompagnement à la scolarité (O/N)	Présence au retour en classe (O/N)
Objets ayant trait à la leçon	Tableau	N	N
	Cahier français Sonia	N	N
Objets ayant trait aux exercices	Exercice réalisé en classe	N	N
	Exercice photocopie, à réaliser à l'accompagnement à la scolarité	N	O
Autres	cahier de textes	O	O
	Cartable	O	O

Tableau 4.37 : Les objets et leur circulation entre la classe et l'accompagnement à la scolarité

Comme le montre ce tableau, les seuls objets qui ont circulé entre les trois espaces sont le cahier de textes ainsi que le cartable. Cela peut être analysé en lien avec a) les caractéristiques des objets : la multiplicité des supports dans lesquels ils ont pris place complexifie leur circulation conjointe ; b) l'organisation pédagogique de l'enseignant : il n'a pas prévu que tous les objets circulent ; c) l'activité de Sonia. Concernant ce dernier point, il est essentiel de signaler que c'est Sonia qui a fait circuler (ou non) les objets. De ce point de vue, ses capacités d'attention et d'organisation doivent être prises en compte en tant qu'elles contraignent son activité : le fait de penser à prendre les objets nécessaires à une réalisation ultérieure, et dans un autre espace, d'un travail, n'était peut-être pas évident eu égard à l'âge de

l'enfant et à ses caractéristiques psychophysiologiques.

- La culture des acteurs

En ce qui concerne les éléments de la culture des deux acteurs, ils apparaissent ici comme référant respectivement a) à la culture partagée ; b) à la culture non partagée. Le tableau suivant (Tableau 4.39) permet de visualiser les types partagés par l'enseignant et l'animatrice :

Types mobilisés par l'enseignant	Types mobilisés par l'animatrice
- Les élèves doivent associer l'imparfait au passé. - Il est important de faire participer les élèves. - Il est important de faire participer les élèves à la formulation des objets de savoirs travaillés. - Certains élèves ont besoin qu'on leur rappelle individuellement les consignes de travail - Les devoirs doivent être écrits sur le cahier de textes.	- Il est important de maîtriser les notions de passé/présent/futur pour travailler l'imparfait. - Il est important de faire participer les enfants en leur posant des questions. - Il est important de vérifier la compréhension de la consigne chez les enfants. - Les devoirs à faire sont écrits sur le cahier de textes.

Tableau 4.38 : Types mobilisés à la fois par l'enseignant et l'animatrice

Il apparaît que ces éléments de culture partagée réfèrent a) à des connaissances d'ordre didactique concernant la manière de faire travailler l'imparfait ; b) à l'importance de la consigne pour ce qui est de la mise au travail de l'élève ; c) à la fonction du cahier de textes et d) à la nécessité de faire participer les enfants à la construction des connaissances en leur posant des questions.

Il est également possible de distinguer des éléments, majoritaires, référant à une culture non partagée (Tableau 4.39).

	Types mobilisés par l'enseignant	Types mobilisés par l'animatrice
La leçon	- Les verbes à l'imparfait ont toujours la même terminaison à laquelle il suffit de greffer le radical du verbe, avec quelques modifications pour le second groupe où il faut les ISS et les terminaisons. - Écrire les éléments de la leçon sur le tableau ou sur une affiche sert d'aide mémoire aux élèves. - La spécificité des verbes du 2ème groupe à l'imparfait réside dans la présence des deux « S » avant les terminaisons plus habituelles.	- Pour conjuguer, il faut utiliser les pronoms personnels sujets. - Pour aider les élèves à conjuguer une phrase à l'imparfait, il est possible de leur faire commencer par « hier ».

	- Le fait d'avoir un code d'écriture qui permet de rappeler aux élèves les consignes de présentation permet de ne pas les rappeler à chaque fois. - Il ne faut pas faire trop écrire les élèves car ils risquent de manifester leur mécontentement. - La leçon est une ressource pour la réalisation de l'exercice.	
L'exercice	- Il n'est pas judicieux de donner trop de consignes en même temps. - Il est important de passer auprès des élèves pour vérifier qu'ils réalisent correctement leur travail.	- Lorsqu'un enfant n'a pas sa fiche de travail, il est possible de lui demander de recopier sur celle d'un camarade de classe. - Demander de lire doucement en faisant attention à chaque mot favorise la qualité de la lecture. - Aider un enfant à faire le début de l'exercice lui permet de pouvoir le finir tout seul.
La mise au travail des élèves et son accompagnement	- Le fait de se taire et d'observer un élève dissipé peut l'amener à se remettre au travail. - Au retour de la récréation, il est important de remettre les élèves au travail en les amenant à se remémorer ce qui a été travaillé avant la sortie. - Parfois, les élèves posent des questions pour se faire remarquer. - Il y a toujours des élèves qui posent des questions sur les consignes de présentation lorsqu'on leur fait écrire une leçon. - S'ils ne sont pas occupés à travailler, les élèves s'agitent facilement - Il ne faut pas laisser beaucoup de liberté aux enfants dans la classe sinon il ont des comportements inappropriés.	- Il est fréquent que les élèves oublient leurs affaires pour réaliser les devoirs. - Il est important de vérifier auprès des enfants s'ils ont des devoirs. - Lorsqu'un enfant manifeste de l'anxiété, il est important de lui en demander les raisons. - Lorsqu'un enfant refuse de faire quelque chose, il est important de lui en demander les raisons. - Il est important d'avoir de l'humour avec les enfants. - Il est important de venir en aide à l'enfant lorsqu'il n'a pas ses affaires pour travailler. - L'aide d'un enfant peut compléter les aides de l'adulte. - Il est important d'encourager les enfants dans leur travail.

Tableau 4.39 : Types différemment mobilisés par l'enseignant et l'animatrice

Concernant la leçon, les différences sont apparues entre les types référant au contenu grammatical : l'enseignant a insisté sur les terminaisons (soulignées dans la leçon écrite) et l'animatrice sur l'emploi des pronoms personnels sujets (qui renvoyaient aux « tables de conjugaison »). Des différences ont également renvoyé à la nature des tâches : alors que l'enseignant a consacré un temps spécifique à la leçon (principalement à sa copie), l'animatrice ne s'est référée aux règles grammaticales qu'à partir de la réalisation de l'exercice. En ce qui concerne la mise au travail des élèves : l'enseignant était essentiellement centré sur la gestion du groupe et des perturbations de certains élèves alors que l'animatrice privilégiait la relation individuelle, l'entre-aide entre pairs et la l'apaisement dans les relations.

4.2 L'articulation collective des cours d'action de l'enseignant et de l'animatrice munis de leurs interfaces

Il s'agit ici de montrer comment l'activité de l'enseignant et celle de l'animatrice s'articulent, par l'intermédiaire des interfaces que constituent les objets ainsi que Sonia. Parallèlement, sera mis en évidence le fait que ces interfaces s'individuent et sont donc à la fois contraintes et effets de la dynamique de l'activité collective. Dans ce cadre, il est possible de réinterpréter les situations analysées dans les sections précédentes (dont l'analyse était alors limitée à l'espace-temps dans lequel elle était ancrée), et d'identifier, dans chacune des situations, des effets de celles qui, chronologiquement, se situaient en amont (les effets de l'activité en classe sur l'activité à l'accompagnement à la scolarité et réciproquement).

- De la classe à l'accompagnement à la scolarité

Le tableau suivant (Tableau 4.40) permet d'identifier, en les mettant en vis-à-vis, des éléments significatifs pour l'activité de l'animatrice, à l'accompagnement à la scolarité, et qui provenaient, pour partie, de l'activité individuelle et collective en classe :

Éléments significatifs pour l'activité de l'animatrice	Construction de cet élément dans l'activité collective en classe
Le cahier de textes	Sonia a recopié dans son cahier de textes ce que l'enseignant avait écrit au tableau.
L'exercice	Sonia n'a pas la fiche d'exercice qu'elle est censée avoir.
Les réponses de Sonia et Mickaël	La dynamique de l'activité collective n'a pas conduit Sonia et Mickaël à s'approprier les éléments de la leçon permettant la réalisation de l'exercice.

Tableau 4.40 : Éléments significatifs pour l'animatrice, renvoyant à l'activité de Sonia en classe

À l'accompagnement à la scolarité, la présence de ce qui était écrit dans le cahier de textes ainsi que la consigne de l'exercice étaient significatifs pour l'animatrice et a généré chez elle une mise au travail. En considérant que leur présence était issue de l'activité en classe, il est possible d'établir à travers cela une articulation de l'activité de l'enseignant et de l'animatrice, allant dans le sens d'une influence de l'activité de l'enseignant sur celle de l'animatrice.

Le temps consacré par l'animatrice à la gestion de l'absence de la fiche d'exercice dans le cahier de textes de Sonia peut également être analysé dans ce sens. L'oubli par Sonia était lié

a) à l'activité collective en classe et donc en partie au mode d'organisation mis en œuvre par l'enseignant au moment de la copie des devoirs ; b) à la matérialité des objets techniques qui apparaissaient sur des supports différenciés, cela ayant également à voir avec l'activité de l'enseignant qui avait conçu, au moins en partie, ces supports.

Concernant la difficulté éprouvée par l'animatrice lors du temps d'échange avec Sonia et Mickaël quant à leurs connaissances grammaticales, elle résultait également de l'incapacité des enfants à pouvoir correctement restituer la conjugaison des verbes à l'imparfait. Or, cela avait à voir avec l'activité collective en classe car, comme cela a été montré, Sonia ne s'y était pas approprié ces connaissances. Il y avait donc, ici encore, effet (indirect) de l'activité de l'enseignant sur celle de l'animatrice.

- De l'accompagnement à la scolarité à la classe

Le tableau suivant (Tableau 4.41) permet d'identifier un élément significatif pour l'activité de l'enseignant, en classe, et qui provenait, pour partie, de l'activité individuelle et collective à l'accompagnement à la scolarité :

Éléments significatifs pour l'enseignant (lors de la correction des devoirs en classe), issus de l'activité collective à l'accompagnement à la scolarité	Construction de cet élément dans l'activité collective à l'accompagnement à la scolarité
L'exercice réalisé par Sonia.	Sonia a réalisé l'exercice.

Tableau 4.41 : Éléments significatifs pour l'enseignant, renvoyant à l'activité de Sonia à l'accompagnement à la scolarité

Au retour des devoirs en classe, seul l'exercice réalisé par Sonia a permis d'analyser une articulation. Lors de son passage dans les rangs, l'enseignant a visualisé la réalisation de l'exercice par Sonia, sans toutefois s'attarder sur le contenu. Cette réalisation ayant à voir avec l'activité à l'accompagnement à la scolarité, il est possible d'établir un effet, minime, de l'activité de l'animatrice sur celle de l'enseignant.

Il ressort de tout cela qu'il est possible d'établir une influence de l'activité collective en classe, sur l'activité collective à l'accompagnement à la scolarité, et à travers cela, de l'activité de l'enseignant sur celle de l'animatrice. Le lien entre ces deux espaces est cependant asymétrique étant donné qu'il n'y a pas, ou que très peu, de réciprocité de cette influence.

4.3 Synthèse des résultats concernant l'activité entre la classe et l'accompagnement à la scolarité

- Il existait des éléments de culture partagée entre l'enseignant et l'animatrice : construction de signification sur certaines des caractéristiques des objets (consigne de l'exercice et cahier de textes). Il s'agissait des objets qui circulaient entre les deux espaces, par l'intermédiaire de Sonia, et qui constituaient de ce fait des interfaces pour l'activité de l'enseignant et de la mère d'élève. Parallèlement, il existait également des éléments de culture non partagés, qui renvoyaient à la spécificité des situations dans chacun des espace-temps.
- L'articulation de l'activité de l'enseignant et de l'animatrice, qui s'est opérée par la médiation de ces interfaces, n'était pas symétrique : alors que l'activité de l'enseignant a eu des effets (indirects) sur celle de l'animatrice, il n'y a pas eu (ou que très peu) de réciprocité. De plus, l'activité de chacun des adultes, du fait certainement de la séparation spatio-temporelle, n'était pas (directement) significative pour l'autre adulte.
- L'activité de l'enfant était contrainte par la dynamique de l'activité collective mais a également participé de sa construction : elle a été à la fois contrainte et effet de l'activité collective. Par exemple, Sonia a cherché à instrumentaliser la séparation spatio-temporelle des situations en tentant de dévaloriser l'enseignant aux yeux de l'animatrice, ceci afin de ne pas se voir reprocher l'absence de date dans son cahier de textes.
- Les objets techniques, en tant qu'interfaces, ont également représenté une contrainte de l'activité individuelle et collective. Leurs caractéristiques, qui n'étaient pas indépendantes de l'activité de l'enseignant (qui les a partiellement conçus), ont induit des formes particulières de circulation et d'activité individuelle et collective. Par exemple, la séparation matérielle des supports de la leçon et de l'exercice a entraîné une perte de l'exercice par Sonia, ce qui a eu des incidences sur la dynamique de l'activité collective à l'accompagnement à la scolarité.

Chapitre 5

Les devoirs : entre la classe et la maison

L'objectif de ce chapitre est de décrire et analyser l'activité individuelle et collective d'un enseignant, d'un élève et d'une mère d'élève lors d'épisodes de travail en classe et à la maison. Les résultats présentés renvoient aux annexes 10 à 16.

Le chapitre, respectant la chronologie des événements, est organisé de la manière suivante :

- section 1 : L'activité de l'enseignant et de Medhi en classe
- section 2 : L'activité de la mère d'élève et de Medhi à la maison
- section 3 : L'activité de l'enseignant et de Medhi au retour en classe
- section 4 : L'activité collective entre la classe et la maison

1. L'activité de l'enseignant et de Medhi en classe

La classe observée comprenait 23 élèves de niveau CE2, c'est-à-dire âgés de 8 à 9 ans. La photographie suivante (Figure 5.1) permet d'en visualiser les éléments principaux concernant l'organisation de l'espace :



Figure 5.1 : Extrait de l'enregistrement vidéoscopé de la séance de classe

Les tables des élèves étaient alignées deux à deux, en configuration de type frontal, c'est-à-dire face au tableau noir. De nombreuses affiches étaient présentes sur les murs et au-dessus du tableau. Medhi, l'élève dont l'activité a été plus particulièrement analysée, était assis au deuxième rang comme l'indique le cercle rouge.

Deux séances de travail ont été observées le 10 juin 2013 :

- la première a duré 72 minutes. Elle était consacrée à une leçon de grammaire sur les homophones grammaticaux « ON » et « ONT » ainsi qu'à l'application de cette leçon à une série d'exercices écrits. Elle s'est déroulée le matin.

- la deuxième a duré 3 minutes. Elle était consacrée aux devoirs : c'est-à-dire à la copie du travail que les élèves avaient à réaliser pour le lendemain. Elle s'est déroulée en fin de journée scolaire, un peu avant 16 heures, juste avant que les élèves ne sortent.

Le tableau suivant (Tableau 5.1) synthétise ces éléments d'observation de la séance de classe :

	Épisode 1	Épisode 2
Durée	72 minutes	3 minutes
Moment de la journée	Matinée	Fin de journée de classe
Contenu scolaire	Les homophones grammaticaux « on » et « ont »	La copie des devoirs
Modalités de travail des élèves	- A l'oral : réponse à des questions de l'enseignant concernant leur connaissance des homophones grammaticaux « on » et « ont » - A l'écrit : copie de la leçon écrite au tableau par l'enseignant - A l'écrit : réalisation d'un exercice sur une feuille polycopiée	- A l'écrit : copie des devoirs écrits au tableau par l'enseignant

Tableau 5.1 : Description des séances de travail

1.1 L'activité de l'enseignant en classe

Au début de la séance, l'enseignant a copié au tableau le titre de la leçon, « Français : homophones », en demandant aux élèves de sortir le cahier qui allait leur servir à copier la leçon. Il a tout d'abord, à l'oral, cherché à faire en sorte que les élèves se remémorent ce qu'est un homophone et trouvent la procédure qui permettait de distinguer « on » et « ont ». On peut inférer de son comportement qu'il souhaitait les faire participer à l'élaboration de la leçon qu'il était en train d'écrire au tableau. Il a ainsi été amené à poser des questions aux élèves, de manière à obtenir les réponses qu'il attendait. Tout au long de ce temps de travail, l'enseignant a souvent cherché à maintenir l'ordre dans la classe, en raison de l'agitation de nombreux élèves. À plusieurs reprises, il a manifesté de la fatigue. Cela est apparu à travers des attitudes récurrentes, comme par exemple le fait de se tenir la tête ou des difficultés d'élocution, que l'acteur a lui-même reliées à son état de fatigue. Il était également énervé en raison d'un épisode de début de journée : une altercation relativement violente avec un élève qui s'en était verbalement pris à lui. Lors des séances en autoconfrontation, il a dit être toujours sous tension : « *je suis un peu perturbé, encore un peu en train de me calmer* ». Lorsqu'il a estimé qu'il avait obtenu les réponses souhaitées, l'enseignant a cherché à faire copier toute la leçon aux élèves en leur faisant respecter les règles de présentation en vigueur dans la classe. Pour cela, il a écrit au tableau la leçon que les élèves devaient copier (Figure 5.2), en inscrivant en jaune des consignes de présentation.

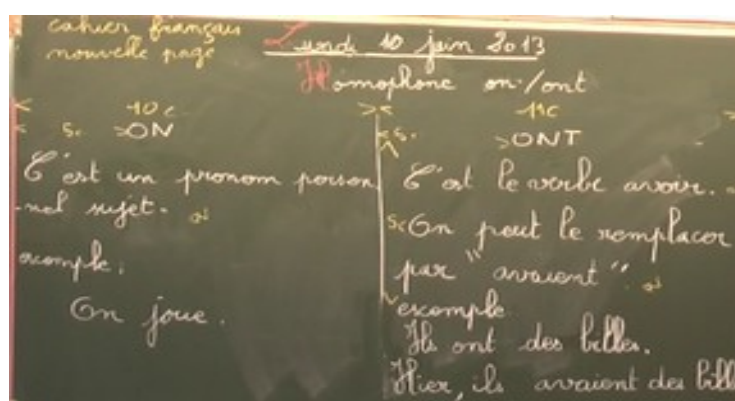


Figure 5.2 : Leçon écrite au tableau par l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

Verbalisations et attitudes en classe	Verbalisations de l'enseignant en autoconfrontation
Enseignant : Fermez votre cahier du jour, on y reviendra tout à l'heure. Vous prenez votre cahier rouge de français. (Les élèves sortent leur cahier et l'enseignant efface le tableau. Il écrit « cahier de français » et « nouvelle page » en jaune en haut à gauche du tableau puis il repasse à la craie sur la date qui avait été partiellement effacée. Il ne dit rien. Il écrit ensuite le titre de la leçon, en-dessous de la date, en commençant par une majuscule en rouge « Homophone on/ont ». Puis il trace un trait vertical qui sépare le tableau en deux colonnes. Au-dessus de chacune des colonnes, il indique en jaune le nombre de carreaux horizontaux que doit comporter chaque colonne dans le cahier de français : « 10c »).	Enseignant : Présentation habituelle. Donc là toujours pareil, ça fait : une, deux, trois, quatre, la quatrième leçon. Donc j'explique de moins en moins, pour autant, dans la grande majorité, ils m'ont plus posé de question. [...]. Chercheur : Qu'est-ce que tu attends d'eux à ce moment-là ? Enseignant : Qu'on retrouve à peu près la même disposition, à ce qu'ils arrivent à faire ... En fait c'est des consignes, c'est des consignes implicites, pour voir s'ils comprennent les consignes implicites, s'ils rentrent dans une activité ... c'est ça en fait le but c'est présenter de manière propre, comprendre une leçon et comprendre les consignes complexes [...]. C'est une leçon donc c'est un moment qui me semble, à un moment formel, important, à coucher sur le papier pour qu'ils se rendent bien compte que c'est cette activité-là. On pourrait tout à fait le coller mais coller ça a moins de charme entre guillemets. Enfin, moins de charme si on peut dire qu'un papier collé ça a du charme. C'est plus impersonnel donc moins d'implication même si on surligne. Il suffit d'écouter vaguement ce que dit le maître et on surligne. Tandis que là on a sué pour la faire cette leçon, on l'a écrite, on y a mis de notre sueur, tout est relatif bien entendu.

Tableau 5.2 : Verbalisations et attitudes en classe et lors de la séance en autoconfrontation

Pour l'enseignant, le fait de faire copier la leçon aux élèves avait des incidences sur leur implication et il était primordial de faire respecter les règles de présentation. Pour autant, ces règles ayant été vues plusieurs fois, il a estimé que les élèves étaient censés les connaître.

Cours d'action de l'enseignant – Signe 12

Ouvert (O) : Faire écrire la leçon aux élèves en leur faisant respecter les règles de présentation.

Représentamen (R) : L'introduction de la leçon à l'oral est terminée.

Unité élémentaire (U) : Écrit au tableau la leçon que les élèves doivent copier, en inscrivant en jaune des consignes de présentation.

Interprétant (I)

◇ Il est important de faire respecter des consignes de présentation écrite de la leçon aux élèves : espaces entre les parties, soulignements et couleurs.

◇ Les consignes de présentation pour la copie des devoirs ayant été vues plusieurs fois, les élèves sont censés les connaître et les respecter facilement.

◇ Faire copier une leçon permet plus l'implication des élèves que de leur donner celle-ci photocopiée.

Tableau 5.3 : Extrait du cours d'action de l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

Lorsque qu'il a estimé que les élèves avaient copié la leçon, il a cherché à les engager dans la réalisation de deux exercices en lien avec la leçon. Pour cela, il leur a demandé de ranger leurs affaires et de garder leur cahier de leçon sur la table, s'ils l'estimaient utile. Selon lui, il était important que les élèves s'aident de la leçon pour réaliser l'exercice, mais en même temps, il considérait que les élèves devaient avoir le choix de l'utilisation ou non de la leçon pour réaliser l'exercice.

Verbalisations et attitudes en classe
Enseignant : L'exercice ... y'a deux exercices. Le premier (<i>il le montre à la classe</i>), en-dessous d'un récapitulatif de la leçon (<i>il l'indique sur la fiche</i>) ... donc on vient d'écrire la leçon. Je vous ai affiché une aide à la leçon tout en haut (<i>il désigne l'affiche en la touchant</i>). Je vous laisse sur l'exercice un récapitulatif de leçon.

Tableau 5.4 : Verbalisations et attitudes en classe

Avant de distribuer les fiches sur lesquelles figurait l'exercice, l'enseignant a expliqué les consignes tout en renvoyant les élèves aux éléments de la leçon présents à trois endroits de la classe : le cahier, dans lequel ils venaient de copier la leçon, une affiche présente au-dessus du tableau, ainsi qu'un récapitulatif de la leçon présent sur la fiche d'exercice. On peut supposer que, selon lui, le fait de proposer aux élèves plusieurs supports de la leçon permettait de multiplier les ressources pour la réalisation de l'exercice.

Cours d'action de l'enseignant – Signe 26

Ouvert (O)

- Engager les élèves dans la réalisation des deux exercices.
- Faire en sorte que les élèves utilisent les aides disponibles lors de la réalisation de l'exercice.

Représentamen (R) : La plupart des élèves ont terminé l'écriture de la leçon.

Unité élémentaire (U) : Désigne les deux exercices que les élèves vont avoir à réaliser en lien avec la leçon, en désignant les supports qui pourraient les aider.

Interprétant (I)

- ◇ Expliquer le travail à faire avant de le distribuer permet aux élèves les plus en difficulté de savoir ce qu'ils ont à faire.
- ◇ Le fait de proposer aux élèves plusieurs supports de la leçon (leçon écrite dans le cahier, affiche, récapitulatif de la leçon) permet de multiplier les ressources pour la réalisation de l'exercice.

Tableau 5.5 : Extrait du cours d'action de l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

Lorsque les fiches d'exercices ont été distribuées, assis à une table au fond de la classe, il a corrigé le travail des élèves qui venaient le voir et est intervenu auprès d'élèves qui ne respectaient pas les consignes de mise au travail et de calme. Il est également allé voir certains élèves qui ne s'étaient pas déplacés. Il est à noter que de nombreux signes, documentés lors de cet épisode, renvoient à la gestion de l'ordre dans la classe.

Verbalisations et attitudes en classe	Verbalisations de l'enseignant en autoconfrontation
Enseignant : <i>(Il distribue une fiche aux élèves)</i> . Puisque vous avez fini, il me restait un exercice de la dernière fois qu'on avait pas fait. Ceux qui auraient susceptiblement fini vous prenez cet exercice et vous le corrigez, vous le faites, pardon. Vous en faites le maximum et vous restez à votre place. Moi ce qui m'intéresse c'est que les « on » et ...	Enseignant : C'était le gros bazar dans la classe. Quand j'étais assis à côté d'Ahmed qui n'y arrivait pas, mais en même temps il y en avait beaucoup qui n'y arrivaient pas à ce moment-là, ils étaient plus dans l'optique de « on va se chercher entre nous, faire les idiots et faire autre chose, parce qu'on y arrive pas, parce qu'on a pas envie » [...] Le travail d'écriture peut te permettre de reprendre la main sur ta classe quand tu perds un peu pied... ça m'a permis un peu de souffler le temps qu'ils écrivent, de faire silence, de souffler, de pas être derrière eux parce que si je vais derrière eux et qu'ils ont ce comportement là c'est moins bon, je suis plus agressif.

Tableau 5.6 : Verbalisations et attitudes en classe et lors de la séance en autoconfrontation

Afin de réguler le désordre généré par la circulation et l'agitation de nombreux élèves, l'enseignant a été amené à distribuer une nouvelle fiche d'exercices. Il a indiqué qu'il souhaitait ainsi mettre les élèves au travail et les contraindre au silence et à l'immobilité. Pour lui, donner un exercice à l'écrit permettait de calmer l'agitation des élèves en classe.

Cours d'action de l'enseignant – Signe 32

Ouvert (O)

- ☐ Mettre les élèves au travail.
- ☐ Maintenir l'ordre dans la classe.
- ☐ Sentiment d'agacement par rapport à l'agitation de la classe.

Représentamen (R) : De nombreux élèves ne travaillent plus et sont agités.

Unité élémentaire (U) : Donne un nouvel exercice aux élèves.

Interprétant (I) : Donner un exercice à l'écrit permet de calmer l'agitation de la classe.

Tableau 5.7 : Extrait du cours d'action de l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

A la fin de la journée, l'enseignant a cherché à faire correctement copier les devoirs aux élèves. Il les a écrits au tableau noir (Figure 5.3), en silence, dans un premier temps.

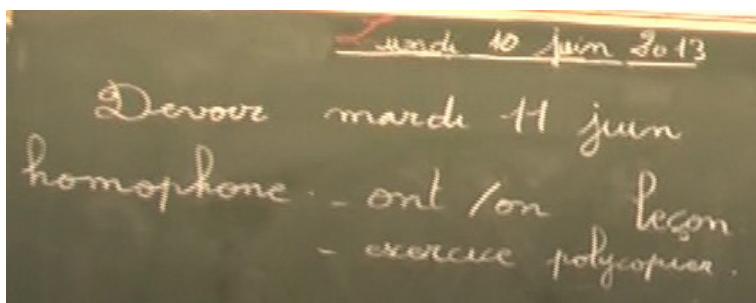


Figure 5.3 : Les devoirs notés au tableau par l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

En réaction à l'agitation de certains élèves, il a ensuite menacé de donner du travail supplémentaire si le calme ne revenait pas.

Verbalisations et attitudes en classe	Verbalisations de l'enseignant en autoconfrontation
Enseignant : (<i>S'adresse à Ahmed, Eliot et Abdel Oued qui sont debout en train de s'amuser</i>). Messieurs à vos places ! Par contre, il est évident que si je dois le redire une autre fois je rajoute des verbes à conjuguer. Des élèves : Oh non ! Non ! (<i>tout le monde s'assoie</i>).	Enseignant : Donc, la fausse menace des verbes conjugués.

Tableau 5.8 : Verbalisations et attitudes en classe et lors de la séance en autoconfrontation

Pour l'enseignant, le fait de menacer les élèves de leur donner des exercices supplémentaires à réaliser dans le cadre des devoirs permettait de ramener le calme.

Cours d'action de l'enseignant – Signe 40

Ouvert (O)

- Faire écrire les devoirs correctement.
- Maintenir l'ordre dans la classe.

Représentamen (R) : Des élèves continuent de parler.

Unité élémentaire (U) : Menace les élèves de donner des devoirs supplémentaires.

Interprétant (I)

- ◇ Au moment de l'écriture des devoirs, les élèves doivent être assis et attentifs.
 - ◇ Menacer les élèves de donner des devoirs supplémentaires permet de ramener le calme.
-

Tableau 5.9 : Extrait du cours d'action de l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

1.2 L'activité de Medhi en classe

La figure suivante (Figure 5.4) reproduit une trace de l'activité de Medhi lors de l'épisode de copie de la leçon en classe, à partir de laquelle a été partiellement documenté son cours d'action.

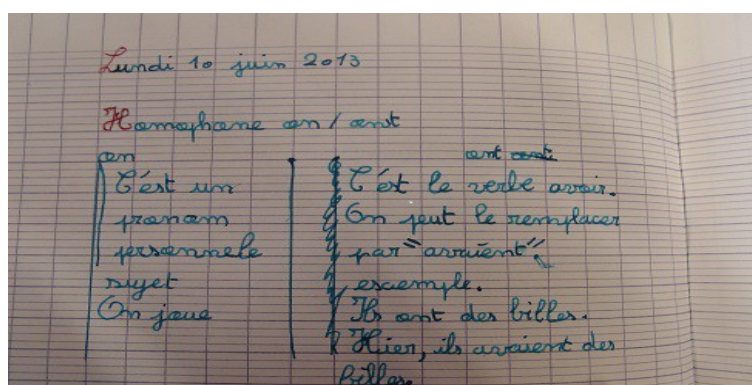


Figure 5.4 : Copie de la leçon par Medhi dans son cahier de français lors de l'épisode de classe étudié

À partir de cette trace de l'activité de Medhi, les composantes de son cours d'action ont été inférées. Ainsi, celui-ci a copié la leçon écrite au tableau par l'enseignant. Le soin apporté à l'écriture ainsi que l'organisation spatiale de la leçon permettent de documenter le fait que Medhi a cherché à copier la leçon en respectant les règles de présentation. Il est également possible d'inférer que, selon Medhi, il était important de respecter les règles de présentation données par l'enseignant lors de la copie d'une leçon.

Cours d'action de Medhi – Signe 1

Ouvert (O) : Copier la leçon en respectant les règles de présentation en vigueur dans la classe.

Représentamen (R) : La leçon copiée au tableau par l'enseignant.

Unité élémentaire (U) : Recopie la leçon sur les homophones « on » et « ont », notée au tableau, dans son cahier de français.

Interprétant (I) : Lors de la copie d'une leçon en classe, il est important de respecter les règles de présentation.

Tableau 5.10 : Extrait du cours d'action de Medhi lors de l'épisode de classe étudié

Une autre trace de l'activité de Medhi en classe concerne la réalisation de l'exercice (Figure 5.5):

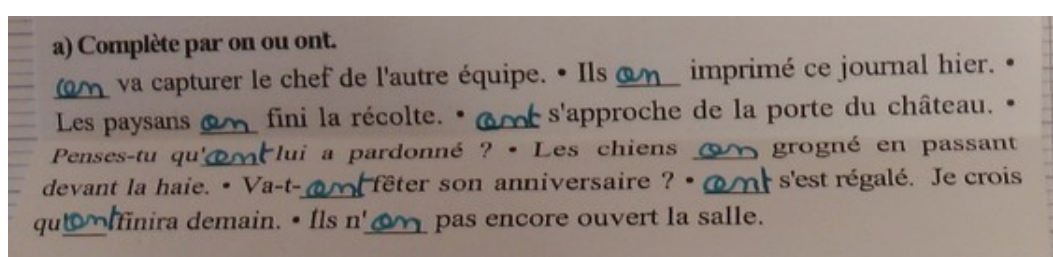


Figure 5.5 : Exercice réalisé par Medhi lors de l'épisode de classe étudié

Lors de cet épisode, Medhi a réalisé l'exercice distribué par l'enseignant. Il a ainsi cherché à se mettre au travail. La trace analysée ne permet pas de documenter les interprétants référant à la règle grammaticale utilisée par Medhi lors de la réalisation de cet exercice. Cependant, il paraît évident que les types mobilisés ne lui ont pas permis de choisir pertinemment entre les homophones grammaticaux proposés, en référence aux règles en vigueur. En effet, sur les dix réponses attendues, seule une s'est avérée exacte. Il est cependant possible de documenter d'autres interprétants : en effet, selon Medhi, la consigne de l'exercice permet de savoir ce qui doit être fait et la ligne présente dans chaque phrase de l'exercice indique l'emplacement où la réponse doit être écrite.

Cours d'action de Medhi – Signe 2

Ouvert (O)

- ☐ Se mettre au travail.
- ☐ Réaliser l'exercice.
- ☐ Répondre aux attentes de l'enseignant.

Représentamen (R) : L'enseignant a donné un exercice à réaliser.

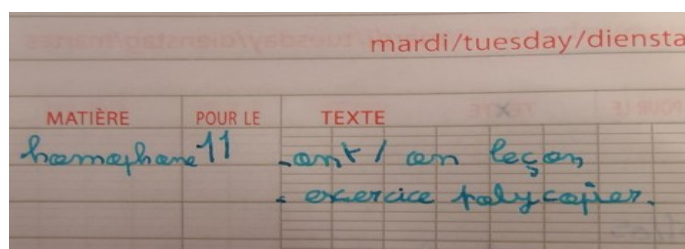
Unité élémentaire (U) : Réalise l'exercice sur les homophones « on » et « ont » sur la fiche polycopiée distribuée par l'enseignant.

Interprétant (I)

- ◇ La consigne de l'exercice permet de savoir ce qui doit être fait.
- ◇ Le trait présent dans chaque phrase de l'exercice permet de savoir où écrire la réponse.
- ◇ (Non documenté en ce qui concerne la procédure permettant de choisir entre « on » et « ont »).

Tableau 5.11 : Extrait du cours d'action de Medhi lors de l'épisode de classe étudié

Lors de l'épisode de copie des devoirs en classe, Medhi a recopié ce que l'enseignant écrivait au tableau (Figure 5.6) :

Figure 5.6 : Copie des devoirs par Medhi dans son cahier de textes lors de l'épisode de classe étudié

Medhi a cherché à copier les devoirs en respectant les règles de présentation indiquées par l'enseignant. On peut également inférer que, selon lui, il était nécessaire de respecter les règles de présentation lors de la copie des devoirs. Il est également possible d'inférer le fait que Medhi mobilise des types relatifs à l'utilisation du cahier de textes, notamment le respect des sections « matière », « pour le » et « texte ».

Cours d'action de Medhi – Signe 3

Ouvert (O) : Copier les devoirs en respectant les règles de présentation de l'enseignant.

Représentamen (R) : Les devoirs copiés par l'enseignant au tableau.

Unité élémentaire (U) : Recopier les devoirs écrits au tableau par l'enseignant.

Interprétant (I) : Il est important de respecter les règles de présentation lors de la copie des devoirs.

Tableau 5.12 : Extrait du cours d'action de Medhi lors de l'épisode de classe étudié**1.3 L'activité collective de l'enseignant et de Medhi en classe**

L'activité collective est analysée en tenant compte : a) d'une description de la situation des acteurs, à savoir de la dynamique des interactions entre l'enseignant et Medhi ainsi que des objets concernant la leçon et les exercices réalisés ; b) d'épisodes mettant en évidence une articulation des cours d'action des deux acteurs.

1.3.1 Description de la situation

- La dynamique des interactions en classe

Le tableau suivant (Tableau 5.13) présente une synthèse de la description des interactions en classe, telles qu'elles ont été observées. En mettant en vis-à-vis les attitudes de l'enseignant et de Medhi, il permet d'avoir quelques éléments extrinsèques concernant leurs interactions. Il en ressort, à première vue, que le nombre de ces interactions est très faible.

Modalité	Durée	Description des attitudes de l'enseignant	Description des attitudes de Medhi
Dialogue avec les élèves	13 min. Matinée	Lors de cette phase de travail, située en début de séance observée, l'enseignant a posé des questions aux élèves afin de leur faire verbaliser ce que sont les homophones grammaticaux « on » et « ont ». Lors de ces échanges, l'enseignant posait des questions, interrogeait les élèves qui levaient la main, validait ou invalidait leur réponse et intervenait auprès de certains élèves qui, de son point de vue, n'étaient pas dans le travail. Nombre de sollicitations de Medhi : 0	Nombre de demandes d'interventions : 0 Sollicitations de l'enseignant : 0
Copie de la leçon	10 min. Matinée	Lorsque l'enseignant a écrit au tableau la leçon et a demandé aux élèves de la copier et lorsqu'il a distribué les exercices et a demandé aux élèves de les réaliser, ses interventions, peu nombreuses, ont consisté à demander à certains élèves de se mettre au travail et à rappeler certaines consignes de travail. Il est intervenu à l'oral devant tous les élèves ou en se déplaçant auprès de certains. Il est parfois intervenu en posant la main sur les élèves pour leur signifier de se mettre au travail.	Nombres d'interventions de mise au travail par l'enseignant : 0 Medhi réalise les tâches demandées par l'enseignant
Réalisation de l'exercice	34 min. Matinée	Lorsque les élèves réalisaient les exercices, l'enseignant a apporté des éléments de correction individuellement aux élèves. Pour cela, il s'est déplacé auprès d'eux ou s'est assis et a attendu que des élèves viennent le voir. Déplacement auprès de Medhi : 1	Nombre d'interactions avec l'enseignant lors de son passage dans les rangs : 1 Nombres d'interactions verbales avec d'autres élèves : 0 Nombres de comportement référant à du jeu : 3 (jeux de regard et de mimes avec des élèves éloignés de lui, lorsque l'enseignant ne regardait pas).
Copie des devoirs	3 min. Fin de journée	A écrit les devoirs au tableau. A interpellé certains élèves agités. Est resté devant le tableau.	A copié les devoirs Aucune interaction

Tableau 5.13 : Description des interactions en classe

- Les objets techniques ayant trait à la leçon et aux exercices

Quatre objets jouaient un rôle lors de la leçon : a) le tableau sur lequel l'enseignant a écrit la leçon (cf Figure 5.2) b) le cahier de français de Medhi sur lequel celui-ci a recopié ce qui était écrit au tableau (cf Figure 5.4) c) une autre formulation de la leçon, présente au-dessus de l'exercice photocopié (cette reformulation provenait de l'ouvrage que l'enseignant avait photocopié pour se procurer l'exercice, sa présence était donc quelque peu incidente) ; d) une affiche au-dessus du tableau, sur laquelle étaient présentes deux phrases, comprenant respectivement « on » et « ont », présentées comme des ressources pour les élèves.

Trois objets concernaient l'exercice : a) le premier était une photocopie comprenant un premier exercice consacré à la distinction entre « on » et « ont » (cf Figure 5.5) et un deuxième consacré à la distinction entre « on » et « ont » mais également « a » « à » et « sont » « son » (homophones grammaticaux précédemment travaillés) c) un exercice donné au moment de copier les devoirs, consacré à la distinction entre « on » et « ont ».

Enfin, un dernier objet est apparu : le cahier de textes. La leçon et les exercices y apparaissaient à travers ce que l'enseignant avait fait écrire dans le cahier de textes et que Medhi avait recopié « Homophone : on/ont, leçon ; exercice polycopier » (cf Figure 5.6).

1.3.2 Épisodes référant à l'articulation de l'activité de l'enseignant et de Medhi

Quatre épisodes sont ici analysés, ils réfèrent : a) à la copie de la leçon, b) à la réalisation de l'exercice, c) à la correction de l'exercice et d) à la copie des devoirs.

- Épisode 1 : la copie de la leçon

Signe 12 du cours d'action de l'enseignant	Signe 1 du cours d'action de Medhi
Ouvert (O) : Faire écrire la leçon aux élèves en leur faisant respecter les règles de présentation. Représentamen (R) : L'introduction de la leçon à l'oral est terminée. Unité élémentaire (U) : Écrit au tableau la leçon que les élèves doivent copier, en inscrivant en jaune des consignes de présentation. Interprétant (I) : ◇ Il est important de faire respecter des consignes de présentation écrite de la leçon aux élèves : espaces entre les parties, soulignements et couleurs ◇ Les élèves sont censés connaître et respecter les consignes de présentation qui ont été vues plusieurs fois ◇ Faire copier une leçon permet plus l'implication des élèves que de la donner photocopiée.	Ouvert (O) : Copier la leçon en respectant les règles de présentation de l'enseignant. Représentamen (R) : La leçon copiée au tableau par l'enseignant. Unité élémentaire (U) : Recopie la leçon sur les homophones « on » et « ont », notée au tableau, dans son cahier de français. Interprétant (I) : Lors de la copie d'une leçon en classe, il est important de respecter les règles de présentation.

Tableau 5.14 : Articulation des cours d'action de l'enseignant et de Medhi

Lors de cet épisode, l'enseignant a écrit au tableau la leçon qu'il souhaitait voir recopiée par les élèves, et Medhi a copié cette leçon. Il y avait convergence des Ouverts (O) puisque a) l'enseignant cherchait à faire écrire la leçon aux élèves en leur faisant respecter les règles de présentation et que b) Medhi cherchait à copier la leçon en respectant les règles de présentation de l'enseignant. Il est également possible d'identifier des éléments de partage des Interprétants (I) concernant les règles de présentation de la leçon et leur nécessaire respect lors de la copie.

- Épisode 2 : la réalisation de l'exercice

Signe 26 du cours d'action de l'enseignant	Signe 2 du cours d'action de Medhi
Ouvert (O) : ☐ Engager les élèves dans la réalisation des deux exercices ☐ Faire en sorte que les élèves utilisent les supports de la leçon lors de la réalisation de l'exercice. Représentamen (R) : La plupart des élèves ont terminé l'écriture de la leçon. Unité élémentaire (U) : Explique les deux exercices que les élèves vont avoir à réaliser en lien avec la leçon, en désignant les supports qui pourraient les aider. Interprétant (I) : ◇ Expliquer le travail à faire dès le début permet aux élèves les plus en difficulté de savoir ce qu'ils ont à faire ◇ Le fait de proposer aux élèves plusieurs supports de la leçon (leçon écrite dans le cahier, affiche, récapitulatif de la leçon) permet de multiplier les ressources pour la réalisation de l'exercice.	Ouvert (O) : ☐ Se mettre au travail. ☐ Réaliser l'exercice. Représentamen (R) : L'enseignant a donné un exercice à réaliser. Unité élémentaire (U) : Réalise l'exercice sur les homophones « on » et « ont » sur la fiche photocopiée distribuée par l'enseignant. Interprétant (I) : ◇ La consigne de l'exercice permet de savoir ce qui doit être fait ◇ Le trait présent dans chaque phrase de l'exercice permet de savoir où écrire la réponse.

Tableau 5.15 : Articulation des cours d'action de l'enseignant et de Medhi

Lors de cet épisode, Medhi a commencé la réalisation de l'exercice que venait de distribuer l'enseignant. Il y avait convergence des Ouverts (O) : l'enseignant cherchait à mettre les élèves au travail et Medhi cherchait à se mettre au travail. Cependant, alors que l'enseignant faisait en sorte que les élèves utilisent les supports de la leçon lors de la réalisation de l'exercice, Medhi n'a cherché à utiliser aucun de ces supports. Concernant le référentiel il y avait partage en ce qui concerne la mise au travail mais non partage concernant les supports à utiliser lors de la réalisation de l'exercice. Il n'y avait pas non plus de partage concernant la règle grammaticale permettant de distinguer les homophones « ON » et « ONT ». Il est possible d'inférer de cela la non appropriation de la leçon par Medhi, qui peut être elle-même analysée en lien avec les contraintes de la situation, à savoir : a) la multiplicité des supports accueillant la leçon et la liberté laissée par l'enseignant de s'en servir ou non ; b) la dynamique des interactions en classe, à laquelle Medhi a très peu participé.

- *Épisode 3 : la correction de l'exercice*

Lorsqu'il est passé dans les rangs pour corriger les exercices, l'enseignant s'est arrêté pendant 2 minutes auprès de Medhi. Nous ne disposons pas de données de verbalisation concernant cet épisode, qui s'est déroulé loin de la caméra sans possibilité de captation du son, et pour lequel nous n'avons pas de verbalisations en autoconfrontation, l'enseignant n'ayant pas été en mesure de se remettre en situation. Cependant, nous avons pu observer qu'il n'y avait pas d'interaction verbale entre l'enseignant et Medhi et qu'à cinq reprises, au cours de cet épisode, l'enseignant a dû s'arrêter de corriger pour rappeler à l'ordre des élèves qui étaient agités. La fiche d'exercice de Medhi a fait apparaître une trace de l'activité de correction de l'enseignant, sous la forme de traits rouges.

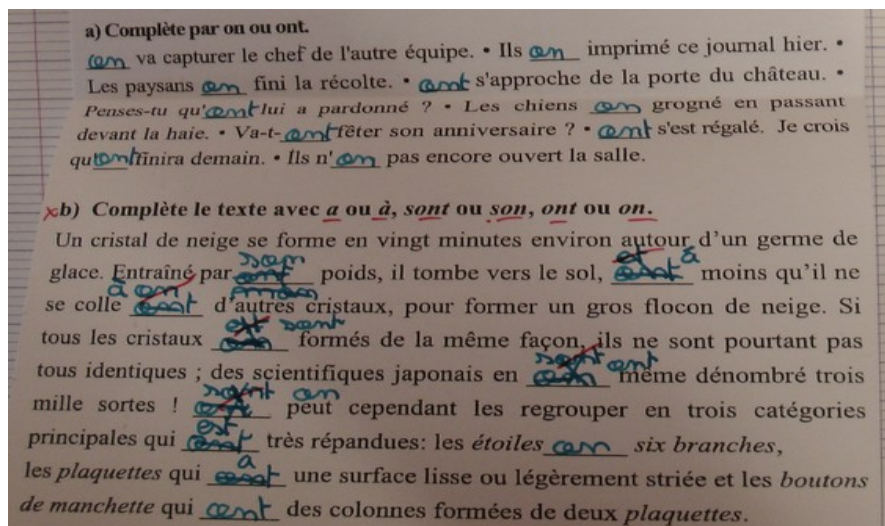


Figure 5.7 : Exercice réalisé par Medhi et corrigé par l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

L'analyse de cette trace de l'activité, fait apparaître que l'enseignant a corrigé le deuxième exercice, consacré à différents homophones grammaticaux, et non le premier. Là encore, il est possible d'analyser le fait que l'activité collective n'a pas permis à Medhi de s'approprier la leçon, étant donné que l'exercice corrigé par l'enseignant était en lien plus indirect avec la leçon que ne l'était le premier.

- Épisode 4 : la copie des devoirs

Signe 41 du cours d'action de l'enseignant	Signe 3 du cours d'action de Medhi
Ouvert (O) : ☐ Faire écrire les devoirs correctement. ☐ Gérer l'ordre dans la classe ☐ Faire en sorte que les élèves soient dans de bonnes dispositions pour écrire les devoirs ☐ Faire en sorte que les élèves sortent leur cahier de textes, leur matériel et écrivent ce qu'il est en train d'inscrire au tableau. Représentamen (R) : Des élèves sont encore agités. Unité élémentaire (U) : Demande aux élèves de noter les devoirs qu'il inscrit au tableau en échange de quoi il ne donnera pas de travail supplémentaire. Interprétant (I) : ◇ Au moment de l'écriture des devoirs, les élèves doivent être assis et attentifs ◇ Menacer les élèves de donner des devoirs supplémentaires peut permettre de mettre les élèves au travail ◇ Il peut être nécessaire de rappeler aux élèves le matériel dont ils ont besoin pour travailler.	Ouvert (O) : Copier les devoirs en respectant les règles de présentation de l'enseignant. Représentamen (R) : L'enseignant a copié les devoirs au tableau. Unité élémentaire (U) : Recopie sur son cahier de textes les devoirs écrits au tableau par l'enseignant. Interprétant (I) : Il est important de respecter les règles de présentation lors de la copie des devoirs.

Tableau 5.16 : Articulation des cours d'action de l'enseignant et de Medhi

Lors de cet épisode, Medhi a copié les devoirs que l'enseignant écrivait au tableau dans son cahier de textes. Il y avait convergence des Ouverts (O) de l'enseignant et de Medhi : a) l'enseignant cherchait à faire écrire les devoirs correctement et à faire en sorte que les élèves soient dans de bonnes dispositions pour écrire les devoirs, et b) Medhi cherchait à écrire ses devoirs en s'appliquant à respecter les règles de présentation et en restant concentré.

Alors que les élèves étaient en train de recopier les devoirs, l'enseignant leur a rappelé qu'ils devaient penser à prendre dans leur cartable les affaires dont ils auraient besoin à la maison. L'absence du cahier de leçons dans le cartable de Medhi, lors de la séance de travail à la maison, laisse penser que Medhi n'avait pas mis ce cahier dans le cartable lors de la copie des devoirs. Il y avait donc divergence des ouverts lors de cet épisode : alors que l'enseignant cherchait à ce que les élèves pensent à mettre leurs affaires dans le cartable, Medhi semblait entièrement consacré à la copie des devoirs. De plus, en ce qui concerne le partage du référentiel, alors que pour l'enseignant il pouvait être nécessaire de rappeler aux élèves le matériel dont ils avaient besoin pour travailler, pour Medhi, si le maître ne mettait pas au tableau l'affiche du cahier de leçons au moment d'écrire les devoirs, c'est que celui-ci n'était pas nécessaire.

1.4 Synthèse des résultats concernant l'activité en classe

- L'analyse de l'activité de l'enseignant a mis en évidence que celui-ci s'était centré sur un contenu scolaire, Les homophones grammaticaux « on » et « ont ». Comme lors de l'étude de cas analysée au Chapitre 4, quatre temps de travail principaux ont référé à ce contenu, les trois premiers étaient contiguës : a) un cours dialogué au cours duquel il a invité les élèves à formuler la règle qui permettait de distinguer « on » et « ont » ; b) la copie de la leçon et c) la réalisation d'exercices d'application de la leçon. Au cours de ces épisodes, il a multiplié les objets supports à la leçon (tableau, fiche photocopiée, affiche). Le quatrième temps était situé en fin de journée et a consisté à faire écrire aux élèves ce qu'ils allaient devoir réaliser en-dehors de la classe : revoir la leçon et réaliser un exercice. Tout comme lors de la première étude de cas, ses préoccupations principales, lors de ces temps de travail, ont été de gérer l'ordre et de mettre les élèves au travail. Des préoccupations liées aux apprentissages étaient présentes mais beaucoup plus modestement.
- Medhi ne s'est pas approprié les éléments de la leçon qui lui auraient permis de réussir les exercices. Cela peut être analysé en lien avec a) la dynamique de l'activité collective qui ne lui a pas permis de bénéficier d'interactions sur son travail, à l'oral ou à l'écrit, avec l'enseignant ou les autres élèves ; b) les caractéristiques des objets « leçon » et « exercice » et leur appropriation par l'enseignant : la multiplication des supports de la leçon ainsi que la séparation matérielle des supports de la leçon et de celui de l'exercice, n'ont pas été favorables aux apprentissages chez Medhi.
- A travers l'analyse de l'articulation collective des cours d'action de Medhi et de l'enseignant, il apparaît qu'il existait une culture commune, entre les deux acteurs, qui concernait essentiellement les aspects formels du travail : se mettre au travail, et respecter les règles de présentation du travail, lors de la copie de la leçon et des devoirs ainsi que de la mise au travail au moment de réaliser l'exercice.

2. L'activité de la mère d'élève et de Medhi à la maison

La séance de travail à la maison s'est déroulée dans l'espace que la photographie suivante (Figure 5.8) permet de visualiser :



Figure 5.8 : Extrait de l'enregistrement vidéoscopé de la séance de travail à la maison

Comme il est possible de le visualiser sur la photographie, Medhi et sa mère étaient assis l'un à côté de l'autre, sur le canapé du salon de l'appartement. Les outils de réalisation des devoirs étaient posés sur la table basse ainsi que le goûter de Medhi. La séance a duré 11 minutes.

2.1 L'activité de la mère d'élève

La mère de Medhi a commencé par demander à son fils comment s'était passée sa journée à l'école. Pour elle, il était important de partager un temps de discussion sur leur vécu de la journée avec ses enfants. Elle souhaitait en cela à créer une atmosphère de convivialité. Elle a ensuite cherché à avoir des informations concernant les devoirs que Medhi devait réaliser. Ce dernier lui a lu ce qui était écrit sur son cahier de textes et a sorti l'exercice photocopié. Elle l'a pris et a lu la consigne.

Verbalisations et attitudes à la maison	Verbalisations de la mère d'élève en autoconfrontation
Mère : Ça c'est quoi ? (<i>prend l'exercice photocopié que Medhi a sorti de son cahier de textes</i>). Un petit exercice, tu peux le faire tout seul ? Hein parce que ... « complète les phrases avec ... », ouais je pense que tu connais la leçon. Tu le fais après je corrige, d'accord, ok ? On fait comme ça ?	Chercheur : Alors là vous découvrez à ce moment-là ce qu'il a à faire ? Mère : Oui. Là, je vois que c'est « ON », « ONT ». Donc je me dis, bon, s'il peut commencer c'est que normalement, il a acquis... Normalement, la leçon, il a dû l'apprendre à l'école. Donc, je le laisse commencer l'exercice tout seul et je corrigerai après.

Tableau 5.17 : Verbalisations à la maison et lors de la séance en autoconfrontation

En lisant la consigne de l'exercice, à savoir « Complète les phrases avec « on » ou « ont » », la mère de Medhi cherchait des informations concernant les devoirs que Medhi devait réaliser et à faire en sorte qu'il commence ses devoirs tout seul. Selon elle, il était important de savoir précisément ce que Medhi avait à faire et de lire pour cela la consigne de l'exercice. De plus, pour elle, quand les élèves avaient un exercice à faire, il y avait une leçon qui l'accompagnait et cette leçon avait été apprise à l'école.

Cours d'action de la mère de Medhi – Signe 4

Ouvert (O)

- ☐ Savoir ce que Medhi doit faire.
- ☐ Faire en sorte que Medhi commence ses devoirs tout seul.

Représentamen (R) : La photocopie de l'exercice que Medhi doit réaliser.

Unité élémentaire (U) : Lit la consigne de l'exercice de Medhi et lui dit de se mettre au travail.

Interprétant (I)

- ◇ Il est important de savoir quels sont les devoirs que Medhi a à faire.
 - ◇ Pour vérifier en quoi consiste l'exercice que Medhi a à faire, il faut lire la consigne.
 - ◇ Quand les élèves ont un exercice, il y a une leçon qui l'accompagne.
 - ◇ La leçon doit être apprise à l'école.
 - ◇ A la maison, il est utile de revoir la leçon avant de faire l'exercice.
-

Tableau 5.18 : Extrait du cours d'action de la mère de Medhi lors de l'épisode étudié à la maison

Au moment de commencer l'exercice, Medhi a posé une question à sa mère concernant la règle grammaticale qui permettait de choisir entre « on » et « ont ». Plus précisément, il lui a demandé lequel des deux mots devait être choisi en fonction de la présence de la lettre « S ».

Verbalisations et attitudes à la maison	Verbalisations de la mère d'élève en autoconfrontation
Medhi : Alors, est-ce que c'est, quand y'a un S c'est ONT, ON ? Mère : Attends mon chéri. (<i>reprend la fiche pour lire la consigne</i>) « Complète les phrases avec ON et ONT ».	Chercheur : Alors là vous lisez la consigne, pour... Mère : Oui, pour me mettre en condition (<i>rires</i>). Chercheur : D'accord. Et alors ça, vous fait quoi ce moment-là ? Vous vous dites... Mère : Oui, j'aurais aimé avoir la leçon (<i>rires</i>).

Tableau 5.19 : Verbalisations et attitudes à la maison et lors de la séance en autoconfrontation

Cours d'action de la mère de Medhi – Signe 5

Ouvert (O)

- ☐ Savoir ce que Medhi doit faire.
- ☐ Faire en sorte que Medhi commence ses devoirs tout seul.
- ☐ Aider Medhi dans la réalisation de son travail.

Représentamen (R) : Medhi demande comment choisir entre « on » et « ont » quand il y a un S à la fin du mot précédent.

Unité élémentaire (U) : Prend la fiche pour lire la consigne de l'exercice.

Interprétant (I)

- ◇ Lorsque l'on doit faire un exercice scolaire, pour comprendre ce qu'il faut faire, il faut lire la consigne.
- ◇ La leçon permet de mieux comprendre ce qu'il y a à faire.
- ◇ Il est important de pouvoir aider Medhi.

Tableau 5.20 : Extrait d'action de la mère de Medhi lors de l'épisode étudié à la maison

Un peu plus tard, Medhi a reposé sa question : à partir d'un exemple de l'exercice, il a demandé s'il fallait choisir « ONT » alors que le mot précédent ne se terminait pas par la lettre « S ». Sa mère lui a répondu par la négative et lui a demandé s'il avait compris. Elle l'a ensuite invité à travailler seul, en s'aidant de la leçon et a indiqué qu'elle allait corriger l'exercice par la suite.

Quand Medhi a terminé l'exercice, sa mère lui a pris la fiche et a lu ce qu'il avait écrit.

Verbalisations et attitudes à la maison	Verbalisations de la mère d'élève en autoconfrontation
Mère : ... On a entendu la sirène à midi. Ils n'ont arrêté le travail pour faire silence. On ne sait pas s'ils ... <i>(elle lit toute la fiche à voix basse et semble perplexe)</i> .	Chercheur : Donc il vous le donne et vous regardez le papier... Mère : Voilà, je lis pour me mettre en condition avec ON, ONT. Ce que j'aurais fait à sa place, mais bon... Dans l'affaire j'avais un doute, donc voilà je ne pouvais pas être... Je ne pouvais pas, comment dirais-je ? Je ne pouvais pas le rassurer par rapport à ça. Parce que moi non plus j'étais pas... J'étais pas trop sûre.

Tableau 5.21 : Verbalisations et attitudes à la maison et lors de la séance en autoconfrontation

Cours d'action de la mère de Medhi – Signe 11

Ouvert (O)

- ☐ Aider Medhi.
- ☐ Rassurer Medhi.
- ☐ Corriger le travail de Medhi.
- ☐ Retrouver la règle du choix entre « on » et « ont ».
- ☐ Sentiment de doute par rapport aux réponses de Medhi.

Représentamen (R) : Medhi a terminé l'exercice et demande si celui-ci est exact.

Unité élémentaire (U) : Corrige le travail de Medhi.

Interprétant (I) : Il est important de pouvoir aider son enfant lors de la réalisation des devoirs.

Tableau 5.22 : Extrait du cours d'action de la mère de Medhi lors de l'épisode étudié à la maison

Au moment où elle lisait l'exercice réalisé par son fils, la mère de Medhi cherchait à se mettre en condition pour pouvoir aider Medhi, le rassurer et corriger son travail. Elle avait cependant des doutes concernant les réponses de Medhi ainsi que quant à la règle grammaticale qui permettait de choisir entre les homophones « on » et « ont ». Elle a alors demandé à Medhi de sortir son cahier de leçons afin de retrouver la règle grammaticale. En

effet, selon elle, la règle du choix entre « on » et « ont » était difficile à retrouver et la leçon permettait d'aider à la correction de l'exercice :

Verbalisations et attitudes à la maison	Verbalisations de la mère d'élève en autoconfrontation
Mère : Tu as la leçon ? S'il te plaît je vais regarder. Je suis pas très sûre. Medhi : Non je l'ai pas. C'était dans le cahier de français que je l'avais fait et je l'ai pas.	Chercheur : Donc là ? Mère : Oui je regarde s'il avait sa leçon, parce qu'il m'avait pas dit s'il avait sa leçon. Donc je sors les cahiers, et c'est là qu'il me dit qu'il n'a pas sa leçon. Chercheur : Qu'est-ce que vous vous dites à ce moment-là ? Mère : C'est que voilà... On est un petit peu (rires) embêtés là. Si j'ai pas les cahiers de leçons, je vais pas... Je vais pas pouvoir résoudre le problème. Le doute que j'ai quoi, parce que ça aurait été plus facile, à ce moment-là, qu'il puisse revoir un peu la leçon aussi. Ça n'aurait pas été du luxe.

Tableau 5.23 : Verbalisations et attitudes à la maison et lors de la séance en autoconfrontation

En l'absence de la leçon, la mère de Medhi a continué à corriger le travail de Medhi en reprenant les trois premières phrases de l'exercice :

Verbalisations et attitudes à la maison	Verbalisations de la mère d'élève en autoconfrontation
Mère : Là je sais pas du tout. Sans la leçon, ONT et ON je ne sais ... là en plus tu as fait ... je sais plus, je sais pas. (reprend la fiche) Là tu l'as fait sans que ... Ce soir on chante dans la rue, là c'est bon, là c'est ON. On a entendu la sirène à midi, là c'est ON. Ils ont arrêté de travailler, ONT.	Mère : Là je suis... (Rires). Là je suis gonflée là, là je suis hou là embêtée ! Je suis embêtée parce que là ça me remet dans ma difficulté quoi. [...] Chercheur : Des difficultés de maman ? Ou de vous quand vous étiez à l'école ? Mère : En tant que mère, c'est de pas savoir ! En tant qu'à l'école [...] Alors que d'habitude je m'en sors bien. Là j'ai fait un blocage. [...] Voilà, ça me renvoie ma difficulté, ma propre difficulté. Dans la difficulté de mon fils, parce que l'apprendre la leçon... C'est moi. Ça me renvoie à ma propre difficulté. Mère : Je suis pas efficace, du tout. Chercheur : Et quand vous dites efficace, c'est par rapport... Mère : Par rapport à Medhi. Et oui, par rapport à lui... Mais bon ça me renvoie ma difficulté. C'est... On peut pas tout savoir. L'école c'est loin oui c'est loin (rires).

Tableau 5.24 : Verbalisations et attitudes à la maison et lors de la séance en autoconfrontation

Lors de cet épisode, alors que la mère de Medhi continuait à se mettre en condition pour pouvoir aider Medhi et corriger son travail en recherchant la règle du choix entre « on » et « ont », elle était envahie d'un sentiment d'inefficacité et d'agacement par rapport au fait de ne pas réussir à corriger l'exercice (ce sentiment étant sans doute accentué par la présence du dispositif de recherche). Selon elle, cette difficulté à corriger les devoirs la renvoyait à sa difficulté scolaire antérieure.

Verbalisations et attitudes à la maison
Medhi : Ben oui, c'est ils avec ONT. Mère : <i>(en lisant la fiche)</i> Ils c'est ont...tu as, il ...donne-moi le stylo <i>(prend le stylo à Medhi)</i> je vais les ... Donc c'est le verbe avoir <i>(s'apprête à écrire sur une page du cahier de textes)</i>. Medhi : C'est pas grave, fais-le là. <i>(désigne du doigt le haut d'une page du cahier de textes)</i> Mère : Parce que si t'as pas pris la leçon Medhi ... <i>(écrit la table de conjugaison sur le cahier)</i>...des fois c'est loin quand même.

Tableau 5.25 : Verbalisations et attitudes à la maison

La mère de Medhi, en cherchant toujours à corriger le travail de son fils, dans l'incapacité de retrouver la règle grammaticale, s'est mise à écrire la table de conjugaison de l'auxiliaire avoir. Cette procédure lui permettait d'identifier si, dans la phrase, il s'agissait de l'auxiliaire avoir ou non.

Verbalisations et attitudes à la maison	Verbalisations de la mère d'élève en autoconfrontation
Medhi : C'est bon, on a fini. Mère : Oui mais bon j'aurais aimé voir la leçon quand même, tu vois pour être vraiment sûre que c'est juste. Medhi : C'est fini. Mère : Oui mais bon, toujours Medhi ... <i>(elle souffle)</i> Medhi : La prochaine je ... la leçon. Mère : Non c'est pas ça, c'est que même si moi j'ai un doute, si j'avais la leçon tu vois on aurait pu apprendre la leçon ensemble même si y'a un doute. Comme ça au moins on aurait pu corriger l'exercice comme il faut. Et je t'ai déjà dit, tu me prends les dev ... tu prends toujours quand tu prends tes devoirs les cahiers de leçon. Surtout qu'il y avait marqué à apprend... tu dois apprendre une leçon. Ben, oui, Medhi, ça ça me ...	Chercheur : Là juste avant, il vous dit c'est terminé, [...]. Et vous, vous dites non... Mère : Non, non non, parce que c'est vrai que si on avait la leçon, même pour moi, on aurait pu l'apprendre ensemble. Voilà, pour pouvoir résoudre le problème, et pour lui aussi, que son doute soit dissipé aussi. Et moi ça m'aurait rassurée, ça m'aurait réconfortée aussi. Le fait que voilà... Je ferai pas cette erreur quoi. La prochaine leçon je saurais quoi faire quoi.

Tableau 5.26 : Verbalisations et attitudes à la maison et lors de la séance en autoconfrontation

Lorsque Medhi a indiqué à sa mère que le travail était terminé, celle-ci a marqué son désaccord. Elle a cherché à lui signifier qu'elle n'était pas satisfaite et à lui faire prendre conscience de l'importance de la leçon. À ce moment, selon elle, la leçon lui aurait permis d'être sûre de la validité de sa correction, de résoudre les problèmes et de travailler ensemble.

Cours d'action de la mère de Medhi – Signe 22

Ouvert (O)

- ☐ Corriger le travail de Medhi.
- ☐ Sentiment d'insatisfaction, d'inconfort, de manque d'assurance.
- ☐ Faire en sorte que Medhi comprenne pourquoi il est important de prendre les cahiers de leçons pour faire les devoirs.

Représentamen (R) : Medhi dit que le travail est terminé.

Unité élémentaire (U) : Explique à Medhi pourquoi elle aurait aimé avoir la leçon.

Interprétant (I)

- ◇ La leçon permet d'être sûre de l'exactitude des réponses.
- ◇ La leçon permet aux parents et aux enfants de pouvoir travailler ensemble.
- ◇ Même si cela n'est pas écrit dans le cahier de textes, l'enfant doit prendre la leçon qui accompagne l'exercice.

Tableau 5.27 : Extrait du cours d'action de la mère de Medhi lors de l'épisode étudié à la maison**2.2 L'activité de Medhi à la maison**

À la maison, au début du temps de réalisation des devoirs, Medhi a sorti ses affaires scolaires de son cartable ainsi que son goûter. Il a répondu à sa mère qui lui demandait comment s'était passée sa journée. Il a ouvert son cahier de textes afin de savoir ce qu'il devait réaliser pour le lendemain et a lu à sa mère ce qui était écrit, en ajoutant qu'il devait vendre des tickets de tombola, et en insistant sur ce deuxième point. On peut supposer qu'il cherchait ainsi l'accord de sa mère pour aller vendre ces tickets dans le voisinage.

Lorsque sa mère lui a dit qu'il était censé connaître la leçon et pouvoir commencer l'exercice tout seul, il a cherché à lui faire valider la procédure qu'il comptait mettre en œuvre pour réaliser l'exercice :

Medhi : Alors, est-ce que c'est, quand y'a un S c'est ONT, ON ?
 Mère : Attends, mon chéri. (Reprend la fiche pour lire la consigne) « Complète les phrases avec ON et ONT »
 Medhi : Mais là, quand y'a pas de S, là c'est ONT.
 Mère : Heu ... non.
 Medhi : C'est ON ?
 Mère : Oui. T'as compris ?

Tableau 5.28 : Verbalisations et attitudes à la maison

La procédure pour choisir entre « on » et « ont », testée par Medhi auprès de sa mère, était la suivante : le choix entre « on » et « ont » peut se faire en fonction de la présence (ou non) de la lettre « S » à la fin du mot précédent. Pour lui, sa mère pouvait répondre à des questions sur les leçons faites en classe.

Cours d'action de Medhi – Signe 6

Ouvert (O) : Faire valider par sa mère la procédure qu'il compte mettre en œuvre pour choisir entre les homophones « on » et « ont ».

Représentamen (R) : Sa mère lui dit qu'il est censé connaître la leçon et pouvoir commencer l'exercice tout seul.

Unité élémentaire (U) : Demande à sa mère si la procédure qu'il compte mettre en œuvre est la bonne.

Interprétant (I)

- ◇ Le choix entre « on » et « ont » peut se faire en fonction de la présence (ou non) de la lettre S à la fin du mot précédent.
- ◇ Sa mère, en tant qu'adulte, peut répondre à des questions sur les leçons faites en classe.

Tableau 5.29 : Extrait du cours d'action de Medhi lors de l'épisode étudié à la maison

Lorsque sa mère lui a répondu, il a entrepris de réaliser l'exercice.

Voici l'exercice réalisé par Medhi :

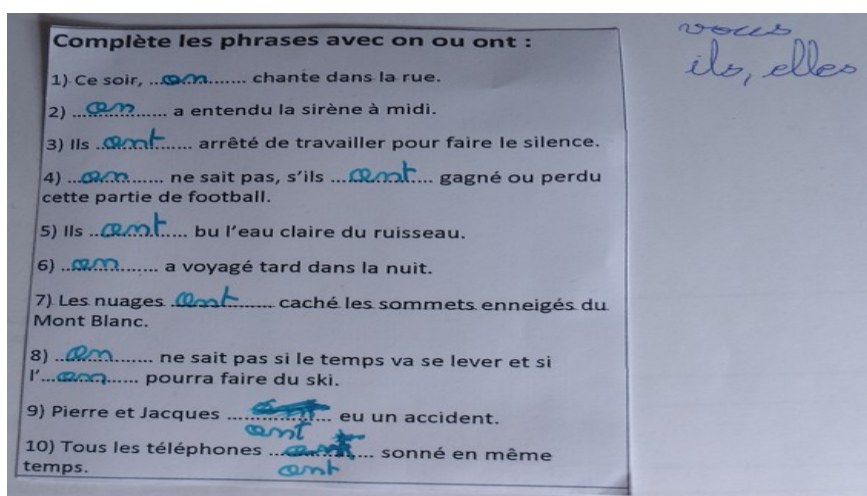


Figure 5.9 : Exercice réalisé par Medhi lors de la séance de travail à la maison étudiée

Dans le cadre de la réalisation de l'exercice, pour choisir entre les homophones « on » et « ont », Medhi a expliqué, lors de la séance d'instruction par l'enfant, qu'il utilisait la procédure suivante : si le mot placé avant « on » se termine par la lettre « S » alors « ont » s'écrit ONT.

Description des attitudes des acteurs	Verbalisations et attitudes lors de la séance d'instruction par l'enfant avec Medhi
Le chercheur, dans son rôle de pair, est en train d'essayer de commencer l'exercice et demande à Medhi de lui indiquer comment faire pour choisir entre « on » et « ont ».	Medhi : OK. Alors « Ce soir... » ça c'est sûr c'est « on » et ... parce que ... parce que y'a pas de S alors ça fait ON. Chercheur : Alors y'a pas de S à quoi ? Medhi : A soir et à ... (désigne du doigt sur la fiche) Chercheur : A soir y'a pas de S alors c'est « on » ON ? Medhi : (désigne sur la fiche). Y'a S ...comme c'est ... comme là ils c'est ONT...

Tableau 5.30 : Verbalisations et attitudes de Medhi lors de la séance d'instruction par l'enfant

Il est intéressant de constater que la forme de l'exercice pouvait permettre à Medhi de valider sa procédure, étant donné que dans toutes les situations impliquant de choisir « ONT », le mot placé juste avant se terminait systématiquement par un « S », y compris « Pierre et Jacques ... » dont le « S » n'était pas la marque du pluriel.

Lorsqu'il a eu terminé, il a cherché à faire valider son travail par sa mère, de manière à s'assurer d'obtenir les bonnes réponses à l'exercice : « Tout juste ! J'ai tout juste. J'ai tout juste maman ? ».

Cours d'action de Medhi – Signe 10

Ouvert (O)

- ☐ Obtenir la validation de son travail de la part de sa mère.
- ☐ Finir rapidement son travail.

Représentamen (R) : Sa mère lit l'exercice avec les réponses fournies.

Unité élémentaire (U) : Medhi demande à sa mère si ses réponses à l'exercice sont exactes.

Interprétant (I) : Sa mère peut valider les réponses à l'exercice effectué.

Tableau 5.31 : Extrait du cours d'action de Medhi lors de l'épisode étudié à la maison

La séance d'instruction par l'enfant a permis d'affiner la documentation de l'Interprétant concernant la valeur qu'il accordait aux propos de sa mère.

Description des attitudes des acteurs	Verbalisations et attitudes lors de la séance d'instruction par l'enfant avec Medhi
Le chercheur, dans son rôle de pair, demande à Medhi comment il peut être sûr de la réponse qu'il vient de lui faire concernant la distinction entre « on » et « ont ».	Chercheur : « Ont » ou « on », d'accord. Je fais la première, alors toi tu l'as déjà remplie, mais est-ce que tu es sûr que tu as bon ou pas ? Medhi : Oui, là, c'est sûr parce que maman, elle a dit c'est sûr, oui, là, c'est sûr.

Tableau 5.32 : Verbalisations et attitudes de Medhi lors de la séance d'instruction par l'enfant

Cours d'action de Medhi – Signe 11

Ouvert (O) : (non documenté)

Représentamen (R) : Le chercheur demande à Medhi s'il est sûr de l'exactitude des réponses qu'il a écrites quand il a fait l'exercice.

Unité élémentaire (U) : Affirme que ses réponses sont exactes.

Interprétant (I) : Si sa mère lui dit que les réponses sont exactes, c'est qu'elles le sont.

Tableau 5.33 : Extrait du cours d'action de Medhi lors de la séance d'instruction par l'enfant

Lorsque sa mère a émis des doutes sur les réponses de Medhi, ainsi que sur ses propres capacités à se remémorer la règle grammaticale et lui a demandé de sortir le cahier comportant la leçon, celui-ci a cherché à dissimuler le fait d'avoir oublié son cahier de français. Lorsqu'elle est revenue sur ses propres corrections, il le lui a fait remarquer et il a alors cherché à valider ses réponses et à la prendre en défaut.

Medhi : C'est là où tu m'as corrigé.
 Mère : Non, mais c'est, non non, Pierre et Jacques. C'est ils, c'est pareil c'est deux personnes. Donc, tu avais raison, c'est avec un T.
 Medhi : Tu veux dire que ...
 Mère : Oui, mais bon, j'avais un doute, c'est tout, je peux avoir des doutes quand même !
 Medhi : Là aussi alors ...

Tableau 5.34 : Verbalisations et attitudes lors de la séance de travail à la maison

Cours d'action de Medhi – Signe 19

Ouvert (O)

- ☐ Obtenir la validation de son travail de la part de sa mère en la mettant en défaut.
- ☐ Finir les devoirs en ayant l'exercice juste.

Représentamen (R) : Sa mère lui dit qu'elle s'est trompée dans la correction de la phrase « Pierre et Jacques ... eu un accident. » et qu'il avait raison.

Unité élémentaire (U) : Signifie à sa mère qu'elle s'est trompée dans sa correction et que finalement ses réponses étaient justes.

Interprétant (I) : Sa mère peut se tromper dans sa correction.

Tableau 5.35 : Extrait du cours d'action de Medhi lors de l'épisode étudié à la maison

Medhi a également proposé son aide à sa mère lorsqu'elle cherchait un support sur lequel écrire les conjugaisons de l'auxiliaire avoir. Il lui a désigné le coin supérieur droit de sa fiche d'exercice comme support possible à l'écriture. La Figure 5.9 fait apparaître cette trace de l'activité de la mère de Medhi sur la fiche d'exercice de son fils.

Enfin, Medhi a cherché à mettre un terme à cette séance, en affirmant que le travail était terminé. Lorsque sa mère lui a redit son insatisfaction et lui a reproché d'avoir oublié son cahier de leçons, il a répondu qu'il connaissait la leçon par cœur et a donné des réponses évasives aux questions de sa mère sur la leçon, tout en riant, cherchant ainsi à signifier qu'il ne voulait plus travailler.

Mère : Mais oui mais bon y'a marqué leçon. Donc normalement t'es censé avoir le cahier de leçons, pour faire ton exercice.
 Medhi : Je les connais par cœur.
 Mère : Comment ?
 Medhi : Je les connais tous par cœur.
 Mère : De quoi ? Alors on met ONT devant quoi ? Ou après quoi ?
 Medhi : ONT on met le truc après là, je sais plus quoi ... après je sais plus comment ça s'appelle. Après je sais pas ... (rires)

Tableau 5.36 : Verbalisations et attitudes lors de la séance de travail à la maison

2.3 L'activité collective de Medhi et de sa mère à la maison

2.3.1 Description de la situation

La situation des acteurs est ici décrite à partir a) de la dynamique des interactions à la maison et b) les objets ayant trait à la « leçon » et aux « exercices ».

- Les interactions lors de la séance de travail à la maison

Le tableau suivant (Tableau 5.37) permet de visualiser les caractéristiques principales de la dynamique des interactions lors de la séance de travail à la maison. Il y apparaît que les interactions (verbales ou non verbales), y sont constantes :

Modalité	Durée	Description des attitudes de la mère de Medhi	Description des attitudes de Medhi
Dialogue concernant la journée de classe et le travail à faire.	2min. 30 sec.	Pose des questions à Medhi.	Répond aux questions de sa mère.
Mise au travail de Medhi	1 min. 40 sec.	Observe Medhi qui réalise son exercice.	Medhi réalise son exercice silencieusement.
Correction de l'exercice.	4 min. et 40 sec.	La mère de Medhi lit les réponses de Medhi et tente de corriger. Elle verbalise tout haut sans réellement s'adresser à Medhi, il ne s'agit pas d'un dialogue. Elle lui indique des erreurs et revient ensuite sur sa correction.	Medhi intervient parfois mais cela ne donne pas lieu à réponse de la part de sa mère.
Récitation du contenu de la leçon.	2 min.	Medhi ayant oublié son cahier de leçon et affirmant qu'il connaît la leçon par cœur, sa mère lui pose des questions sur la leçon.	Medhi répond de manière confuse et en riant de manière à mettre un terme à l'échange et au travail.

Tableau 5.37 : Description des interactions à la maison

- Les objets techniques ayant trait à la leçon et aux exercices

Dans l'espace familial, deux objets renvoyaient à la leçon et à l'exercice : a) l'exercice que l'enseignant avait distribué en classe, sous la forme d'une feuille polycopiée, que Medhi a glissée dans son cahier de textes et dont la consigne était « Complète par on ou ont » (cf Figure 5.9) ; b) le cahier de textes de Medhi (cf Figure 5.6). Concernant la leçon, c'est son absence qui a représenté une contrainte importante dans la situation.

2.3.2 Épisodes référant à l'articulation des cours d'action de Medhi et de sa mère

Les épisodes analysés dans les sections consacrées à l'activité collective mettent en évidence des articulations entre l'activité de Medhi et celle de sa mère qui concernent : a) la mise au travail et b) la correction de l'exercice.

- La mise au travail

Signe 4 du cours d'action de la mère de Medhi	Signe 3 du cours d'action de Medhi
Ouvert (O) : ☐ Savoir ce que Medhi doit faire ☐ Faire en sorte que Medhi commence ses devoirs tout seul. Unité élémentaire (U) : Lit la consigne de l'exercice de Medhi et lui dit de se mettre au travail. Interprétant (I) : ◇ Il est important de savoir ce que Medhi a à faire ◇ Pour vérifier ce que Medhi a à faire, il faut lire la consigne de l'exercice.	Ouvert (O) : ☐ Satisfaire sa mère ☐ Savoir quel est le travail qu'il doit réaliser ☐ Obtenir l'accord de sa mère pour aller vendre les tickets de tombola. Représentamen (R) : Ce qui est écrit dans le cahier de textes. Unité élémentaire (U) : Dit à sa mère ce qu'il y a à faire pour le lendemain, à partir de ce qui est écrit dans le cahier de textes, en insistant sur la vente des tickets de tombola. Interprétant (I) : ◇ Regarder dans le cahier de textes permet de savoir ce qu'il y a à faire ◇ Insister auprès de sa mère pour faire quelque chose peut l'inciter à donner la permission de le faire.

Tableau 5.38 : Articulation des cours d'action de Medhi et sa mère

Lors de cet épisode, alors que Medhi a expliqué à sa mère ce qu'il avait à faire, celle-ci a lu la consigne de l'exercice présent dans le cahier de textes et a dit à Medhi de se mettre au travail. Il y avait convergence des Ouverts (O) car a) la mère de Medhi a fait en sorte qu'il se mette au travail et b) Medhi cherchait à satisfaire sa mère ; et divergence dans le sens où, parallèlement, Medhi cherchait à obtenir l'accord de sa mère concernant la vente des tickets de Tombola. Il a été possible d'identifier des éléments de partage du référentiel concernant l'utilisation du cahier de textes ainsi que de la consigne de l'exercice qui tous les deux permettaient de savoir ce qu'il y avait à faire.

- La correction de l'exercice

Signe 11 du cours d'action de la mère de Medhi	Signe 3 du cours d'action de Medhi
Ouvert (O) : ☐ Aider Medhi ☐ Rassurer Medhi ☐ Corriger le travail de Medhi ☐ Retrouver la règle du choix entre « on » et « ont » ☐ Sentiment de doute par rapport aux réponses de Medhi. Représentamen (R) : Medhi a terminé l'exercice et demande s'il a tout juste. Unité élémentaire (U) : Tente de corriger le travail de Medhi Interprétant (I) : ◇ Il est important de pouvoir aider son enfant dans la réalisation des devoirs ◇ Medhi n'est pas sûr de lui ◇ La règle du choix entre « on » et « ont » est difficile à retrouver.	Ouvert (O) : ☐ Faire valider son travail par sa mère ☐ Finir les devoirs en ayant l'exercice juste. Représentamen (R) : Sa mère lit l'exercice avec les réponses. Unité élémentaire (U) : Medhi demande à sa mère si ses réponses à l'exercice sont justes. Interprétant (I) : Sa mère peut valider les réponses à l'exercice effectué.

Tableau 5.39 : Articulation des cours d'action de Medhi et sa mère

Lors de cet épisode, alors que Medhi a demandé à sa mère si les réponses à l'exercice qu'il venait de réaliser étaient justes, celle-ci a tenté de corriger. Il y avait convergence des ouverts car a) Medhi cherchait une validation de son travail par sa mère et que b) elle-même cherchait à corriger son travail, toutefois il y avait divergence concernant le fait que a) elle cherchait à retrouver la règle grammaticale permettant de réussir l'exercice là où b) Medhi cherchait une validation de ses réponses et à finir le travail en ayant les réponses justes. Concernant le partage du référentiel, alors que pour la mère de Medhi il était important de pouvoir aider son enfant dans la réalisation des devoirs, pour Medhi sa mère pouvait valider les réponses à l'exercice effectué.

Signe 22 du cours d'action de la mère de Medhi	Signe 22 du cours d'action de Medhi
Ouvert (O) : ☐ Corriger le travail de Medhi ☐ Sentiment d'insatisfaction, d'inconfort, de manque d'assurance ☐ Faire en sorte que Medhi comprenne pourquoi il est important de prendre les cahiers de leçons pour faire les devoirs. Représentamen (R) : Medhi dit que le travail est terminé. Unité élémentaire (U) : Explique à Medhi pourquoi elle aurait aimé avoir la leçon. Interprétant (I) : ◇ La leçon permet d'être sûre de la correction ◇ La leçon permet de travailler ensemble ◇ Même si cela n'est pas écrit dans le cahier de textes, l'enfant doit prendre la leçon qui accompagne l'exercice.	Ouvert (O) : ☐ Mettre un terme au temps de réalisation des devoirs ☐ Persuader sa mère qu'il n'a pas besoin du cahier de leçons ☐ Impression de malaise face à sa mère qui lui reproche de ne pas avoir pris la leçon. Représentamen (R) : Sa mère lui dit qu'il est censé avoir son cahier de leçons pour faire l'exercice. Unité élémentaire (U) : Medhi dit à sa mère qu'il connaît ses leçons par cœur. Interprétant (I) : ◇ Dire que l'on connaît la leçon par cœur permet de ne pas se faire gronder si l'on a oublié le cahier de leçons ◇ Lorsque l'on connaît une leçon par cœur, il n'est pas nécessaire d'avoir le cahier de leçons pour faire les devoirs.

Tableau 5.40 : Articulation des cours d'action de Medhi et sa mère

Lors de cet épisode dans lequel la mère de Medhi lui a expliqué pourquoi il aurait été important d'avoir la leçon, celui-ci a répondu qu'il connaissait la leçon par cœur. Il y avait divergence des ouverts car alors que a) sa mère ressentait une grande insatisfaction et cherchait à faire en sorte que Medhi se rende-compte de l'importance de la présence de la leçon, b) celui-ci cherchait à mettre un terme au temps de réalisation des devoirs et à persuader sa mère qu'il n'avait pas besoin du cahier de leçons. Cet épisode n'a pas fait apparaître d'élément de partage du référentiel.

Dans ce cadre de cette activité collective, il est possible de s'intéresser plus spécifiquement aux apprentissages de Medhi en ce qui concerne la règle grammaticale des homophones « on » et « ont ». Cela concernait la procédure mise en œuvre : écrire « ont » lorsque le mot qui précède se termine par un « S ». À deux reprises au cours de cette séance

de travail, il a cherché à faire valider la procédure par sa mère. Celle-ci, sans la valider, ne l'a pas non plus invalidée, ce qui a conduit Medhi à renforcer cette connaissance. Cela concernait également une autre procédure : il s'agissait de celle utilisée par la mère de Medhi, consistant à écrire la table de conjugaison de l'auxiliaire « avoir » au présent, afin de savoir s'il pourrait s'agir de « ont » dans la phrase. Lors de la séance d'instruction par l'enfant, Medhi a mobilisé des Interprétants référant à cette procédure :

Medhi : Des conjugaisons. Parfois, moi, pour trouver, je fais des conjugaisons. Chercheur : Là, par exemple, je peux faire une conjugaison ? Alors, qu'est-ce que je fais comme conjugaison ? Medhi : Tu fais ... alors tu fais « je, tu, il, elle » déjà dans le coin de ... (désigne un coin de la feuille sur laquelle le chercheur fait l'exercice) Chercheur : Oui d'accord (écrit sur la feuille), « je » comme ça ? Medhi : Oui. Chercheur : Je, tu, il, elle... Medhi : Y'a pas besoin d'écrire « elle ». Ils, ah non, tu, il, nous, vous, ils, elles. Chercheur : D'accord (écrit au fur et à mesure). Alors, après, qu'est-ce que je fais une fois que j'ai écrit ça ? Medhi : Et tu marques ON, conjugaison ON. Tu marques en haut pour voir la conjugaison. Chercheur : Ici là ? (désigne l'endroit sur sa feuille). D'accord. Medhi : Et là je, on.

Tableau 4.41 : Verbalisations et attitudes lors de la séance de travail à la maison

Il est possible d'inférer de ces résultats le fait que, lors de l'activité à la maison, Medhi a construit ce nouveau type lorsque sa mère l'a mobilisé pour corriger son exercice et retrouver la règle grammaticale.

Il apparaît donc que Medhi, dans cette situation, a renforcé ou construit des types qui ne lui ont pas permis de réussir l'exercice et de s'approprier les règles grammaticales ainsi que cela est attendu par l'école. Cela peut être analysé en lien avec la culture des acteurs, en ce qui concerne leurs rôles réciproques : pour la mère d'élève, il faut corriger le travail de Medhi ; selon Medhi, sa mère est en mesure de corriger son travail. Cela peut également être lié à la situation : l'absence de la leçon ainsi que la dynamique des interactions qui a fait que Medhi était extrêmement dépendant de sa mère.

2.4 Synthèse des résultats concernant l'activité à la maison

- Medhi a réalisé l'exercice donné par l'enseignant. Les réponses étaient toutes exactes, cependant il a mobilisé une procédure grammaticalement erronée consistant à choisir entre « on » ou « ont » en fonction de la présence ou non de la lettre « S » à la fin du mot précédent. Toutefois, la structure de l'exercice pouvait permettre la validation de chacune de ses réponses. Il n'a pas utilisé la leçon pour réaliser l'exercice, celle-ci ayant

été oubliée en classe.

- La mère de Medhi a ressenti de la difficulté étant donné qu'elle voulait aider Medhi et corriger son travail mais n'y parvenait pas, faute de connaître la procédure permettant de choisir entre « on » et « ont ». Ce sentiment a été renforcé par le fait a) que Medhi n'avait pas la leçon et qu'elle souhaitait s'en servir pour retrouver la règle grammaticale et b) qu'elle s'est rendue-compte que Medhi n'était pas sûr de lui.

- L'articulation des cours d'action de Medhi et de sa mère a fait apparaître des éléments d'une culture partagée référant a) à la mise au travail à partir des consignes (ce qui est écrit dans le cahier de textes et la consigne de l'exercice) ; b) à leurs attentes réciproques : alors que la mère de Medhi voulait aider son fils et lui corriger son travail, celui-ci a demandé à sa mère de lui corriger son travail. Pourtant, l'analyse a révélé des éléments de divergence des préoccupations et de non partage du référentiel : alors que Medhi souhaitait s'acquitter rapidement du travail, sa mère ne s'est pas satisfaite d'un travail rapide qu'elle estimait être insuffisant.

- Dans la situation, à défaut de leçon, la mère de Medhi est devenue l'unique ressource pour la réalisation du travail de son fils. La dynamique de l'activité collective, dans ce cadre, a amené Medhi à valider sa procédure concernant la présence (ou non) de la lettre « S » à la fin du mot précédent et à la faire cohabiter avec une autre procédure (qu'il ne maîtrisait pas) provenant de sa mère : utiliser la table de conjugaison de l'auxiliaire avoir.

3. L'activité de l'enseignant et de Medhi au retour en classe

La séance observée s'est déroulée le 11 juin, c'est-à-dire le lendemain de la séance de classe et de la réalisation des devoirs précédemment étudiée (Sections 2 et 3). Elle a eu lieu le matin, dès l'entrée en classe des élèves et a duré 9 minutes. Cette séance concernait la correction des devoirs que les élèves devaient réaliser la veille, à savoir l'apprentissage d'une leçon ainsi que la réalisation d'un exercice portant tous les deux sur les homophones grammaticaux « ON » et « ONT ». L'aménagement de la salle de classe était le même que la veille (cf Figure 5.1) et les élèves étaient positionnés de la même façon.

3.1 L'activité de l'enseignant au retour en classe

Lors de cette séance, l'enseignant est tout d'abord passé auprès de chaque élève pour vérifier qu'ils avaient effectivement réalisé le travail. A la suite de cela, il a cherché à corriger l'exercice, phrase par phrase, en interrogeant certains élèves et en prenant les phrases de l'exercice une par une. À chaque fois qu'un élève répondait, il lui demandait de justifier la réponse en reprenant la procédure de remplacement du « ON ». L'enseignant a écrit au fur et à mesure les réponses données par les élèves en indiquant au tableau le numéro de la phrase ainsi que le « on » correspondant.

Enseignant : Medhi, la neuvième s'il te plaît.
 Medhi : La neuvième ?
 Un élève : La huitième. [...]
 Medhi : « On ne sait pas si le temps va se lever et si l'on pourra faire du ski. » C'est ON parce qu'on peut pas dire « Avaient ne sait pas si le temps va se lever ... ».
 Enseignant : Très bien et le deuxième ?
 Medhi : C'est ON aussi parce qu'on peut pas dire « avaient pourra faire du ski. »
 Enseignant : Parfait, ON et ON puisqu'on ne peut pas dire avaient à chaque fois (*il écrit au tableau*).

Tableau 4.42 : Verbalisations et attitudes lors de la séance en classe

Cours d'action de l'enseignant – Signe 1
Ouvert (O) ☐ Corriger les devoirs. ☐ Faire participer les élèves. ☐ Sentiment de satisfaction.
Représentamen (R) : L'élève précédemment interrogé a donné la bonne réponse
Unité élémentaire (U) : Interroge Medhi pour corriger la neuvième phrase de l'exercice.
Interprétant (I) : Il est important de faire justifier aux élèves leurs réponses aux exercices.

Tableau 5.43 : Extrait du cours d'action de l'enseignant lors de l'épisode de classe étudié

Lors d'un entretien informel à l'issue de ce temps de travail, l'enseignant a fait part au chercheur de sa satisfaction quant à l'ordre dans la classe, qu'il a jugé tout à fait conforme à ses attentes ainsi quant aux réponses apportées par les élèves, qu'il a présentées comme étant exactes.

3.2 L'activité de Medhi au retour en classe

Lors de la correction orale des devoirs, le lendemain matin, en classe, Medhi a été interrogé par l'enseignant. Avant cela, ce dernier avait interrogé huit élèves, de la même façon.

Enseignant : Medhi, la neuvième, s'il te plaît.
 Medhi : « On ne sait pas si le temps va se lever et si l'on pourra faire du ski. » C'est ON parce qu'on peut pas dire « Avaient ne sait pas si le temps va se lever ... ».
 Enseignant : Très bien et le deuxième ?
 Medhi : C'est ON aussi parce qu'on peut pas dire « avaient pourra faire du ski. »
 Enseignant : Parfait, ON et ON puisqu'on ne peut pas dire avaient à chaque fois (*il écrit au tableau*).

Tableau 5.44 : Verbalisations et attitudes lors de la séance en classe

Lors de cet épisode, Medhi a répondu à la sollicitation de l'enseignant en cherchant à apporter une réponse juste à l'exercice. Il a appliqué la procédure voulue par l'enseignant et qui faisait partie de la leçon, à savoir : lorsqu'on peut remplacer « on » par « avaient » il s'écrit ONT et ON dans le cas contraire.

Cours d'action de Medhi – Signe 1

Ouvert (O)

- ☐ Répondre à la demande de l'enseignant.
- ☐ Obtenir une validation positive sur son travail de la part de l'enseignant.

Représentamen (R) : L'enseignant l'interroge concernant la neuvième phrase de l'exercice.

Unité élémentaire (U) : Donne la correction de la phrase en justifiant sa réponse en référence à la procédure attendue.

Interprétant (I) : Pour choisir entre les homophones « on » et « ont », il faut les remplacer par « avaient ». Si cela convient, il faut choisir « ont » et « on » dans le cas contraire.

Tableau 5.45 : Extrait du cours d'action de Medhi lors de l'épisode de classe étudié

3.3 L'activité collective au retour en classe

3.3.1 Description de la situation

- Les interactions

Le tableau suivant (Tableau 5.46) présente une synthèse de la description des interactions en classe, telles qu'elles ont été observées. Il apparaît que Medhi semble participer à ce temps de travail en étant à l'écoute et en répondant à la sollicitation de l'enseignant.

Modalité	Durée	Description des attitudes de l'enseignant	Description des attitudes de Medhi
Correction, à l'oral et en collectif, des devoirs.	6 min. 50 sec.	Passe rapidement auprès de chaque élève (dont Medhi) pour vérifier la réalisation du travail. Interroge un élève pour chaque phrase de l'exercice, même ceux qui ne demandant pas la parole. Interroge Medhi lors de la correction de la neuvième phrase. Valide et invalide les réponses (valide celle de Medhi) Écrit les bonnes réponses au tableau.	Reste assis et semble concentré. Ne demande pas la parole. Répond lorsqu'il est interrogé par l'enseignant.

Tableau 5.46 : Description des interactions à la maison

- Les objets techniques référant à la leçon et à l'exercice

Deux objets concernaient la leçon et l'exercice : a) pour ce qui est de la leçon, il s'agissait de l'affiche présente au-dessus du tableau (cependant, aucun élément n'a indiqué que l'enseignant ou les élèves l'aient utilisé) et b) pour ce qui est de l'exercice, les élèves avaient positionné la fiche de leur exercice devant eux, sur le bureau ; il faut également signaler que les réponses à l'exercice étaient écrites sur le tableau au fur et à mesure que les élèves les donnaient à l'enseignant.

3.3.2 Épisode référant à l'articulation de l'activité de l'enseignant et de Medhi

Signe 1 du cours d'action de l'enseignant	Signe 1 du cours d'action de Medhi
Ouvert (O) : □ Corriger les devoirs □ Faire participer les élèves □ Sentiment de satisfaction. Représentamen (R) : L'élève précédemment interrogé a donné la bonne réponse. Unité élémentaire (U) : Interroge Medhi pour corriger la neuvième phrase de l'exercice. Interprétant (I) : ◇ Il est important de faire justifier aux élèves leurs réponses aux exercices ◇ Pour choisir entre les homophones « on » et « ont », il faut les remplacer par « avaient ». Si cela convient, il faut choisir « ont » et « on » dans le cas contraire.	Ouvert (O) : Répondre à la demande de l'enseignant. Représentamen (R) : L'enseignant l'interroge concernant la neuvième phrase de l'exercice. Unité élémentaire (U) : Donne la correction de la phrase en justifiant sa réponse en référence à la procédure attendue. Interprétant (I) : Pour choisir entre les homophones « on » et « ont », il faut les remplacer par « avaient ». Si cela convient, il faut choisir « ont » et « on » dans le cas contraire.

Tableau 5.47 : Articulation du cours d'action de l'enseignant et de Medhi

Lors de cet épisode, Medhi a répondu à la demande de l'enseignant concernant la correction de la neuvième phrase de l'exercice. Il y avait convergence des ouverts puisque a)

l'enseignant cherchait à corriger les devoirs et à les faire participer en les interrogeant, et que b) Medhi répondait à la demande de l'enseignant. Concernant le référentiel, des éléments de partage sont apparus concernant la façon de répondre aux questions en justifiant ses réponses ainsi que par rapport à la règle grammaticale permettant de distinguer les homophones « ON » et « ONT ».

Il est possible d'inférer de ces résultats qu la dynamique des échanges en classe a permis à Medhi de s'appropriier les éléments de la leçon tels qu'ils étaient attendus par l'enseignant. En effet, en passant en neuvième position, il a pu bénéficier des réponses des autres élèves et de la justification de leur réponse que l'enseignant les avait invité à formuler.

3.4 Synthèse des résultats concernant l'activité au retour en classe

- L'enseignant a organisé une correction collective de l'exercice que les élèves avaient eu à réaliser en interrogeant plusieurs élèves individuellement, indépendamment de leur souhait de répondre. Il n'a pas mobilisé les supports de la leçon qui avaient fait l'objet d'un travail la veille en classe.
- Medhi, lorsqu'il a été interrogé, a donné la bonne réponse et l'a correctement justifiée. Il a semblé avoir bénéficié des interactions collectives, c'est-à-dire le fait d'avoir entendu a) d'autres élèves avant lui, répondre et justifier, et b) l'enseignant valider en écrire la réponse au tableau.

4. L'activité collective entre la classe et la maison

Dans cette section, il s'agit de changer d'échelle spatio-temporelle et d'envisager les devoirs entre la classe et la maison au cours des 24 heures qui séparent les trois situations (classe, maison et retour en classe) étudiées. Ce nouveau « point de vue » permet, en reprenant les résultats précédemment exploités, de mettre en évidence des phénomènes transparents à l'échelle précédemment choisie. Il ne s'agit donc pas, dans cette section, de présenter de nouvelles données, mais de nouveaux résultats, issus d'un traitement complémentaire des données initiales. Les activités individuelles et collectives décrites ci-dessus, qui se déroulent dans ces différents espaces-temps, sont articulées par la médiation des interfaces que constituent Medhi et les objets techniques qui circulent entre les deux espaces et pour lesquels l'enseignant et la mère de Medhi construisent des significations. Il est alors possible d'étudier l'articulation collective des cours d'action de l'enseignant et de la mère

d'élève tout en considérant ses liens avec l'activité de Medhi.

4.1 Éléments de la situation et de la culture des acteurs

La situation et la culture des acteurs sont ici décrits en tant qu'ils contraignent l'activité des acteurs, tout en considérant qu'ils sont aussi des « effets » de celle-ci, comme cela sera mis en évidence dans la section suivante.

- Les interfaces

Le tableau suivant présente les objets décrits dans les sections précédentes, présents en classe lors du premier temps de travail et leur circulation à la maison ainsi qu'au retour en classe :

Les objets présents lors de première séance en classe et leurs caractéristiques		Présence à la maison (O/N)	Présence au retour en classe (O/N)
Objets ayant trait à la leçon	Tableau	N	N
	Cahier français Medhi	N	N
	Fiche d'exercice	N	N
	Affiche	N	O
Objets ayant trait aux exercices	Exercice 1 réalisé en classe	N	N
	Exercice 2 réalisé en classe	N	N
	Exercice photocopié, à réaliser à la maison	O	O
Autres	cahier de textes	O	O
	Cartable	O	O

Tableau 5.48 : Les objets et leur circulation entre la classe et la maison

Comme le montre ce tableau, les seuls objets qui ont circulé entre les trois espaces sont : la fiche photocopiée de l'exercice, le cahier de textes ainsi que le cartable. Cela peut être analysé en lien avec a) les caractéristiques des objets : la multiplicité des supports dans lesquels ils ont pris place complexifie leur circulation conjointe ; b) l'organisation pédagogique de l'enseignant : il n'a pas prévu que tous les objets circulent ; c) l'activité de Medhi. Concernant ce dernier point, il est essentiel de signaler que c'est Medhi qui a fait circuler (ou non), les objets. De ce point de vue, ses capacités d'attention et d'organisation doivent être prises en compte : le fait de penser à prendre les objets nécessaires à une réalisation ultérieure, et dans un autre espace, d'un travail, n'était peut-être pas évident eu égard à l'âge de l'enfant et à ses caractéristiques psychophysiologiques.

- La culture des acteurs

En ce qui concerne les éléments de la culture des deux acteurs, ils apparaissent ici comme référant respectivement a) à la culture partagée ; b) à la culture non partagée. Le tableau suivant (Tableau 5.49) permet de visualiser les types partagés par l'enseignant et la mère de Medhi :

Types mobilisés par l'enseignant	Types mobilisés par la mère d'élève
- Les consignes permettent aux élèves de savoir ce qu'ils doivent faire. - Il est important que les élèves s'aident de la leçon pour réaliser l'exercice. - Les devoirs doivent être écrits par les élèves sur leur cahier de textes.	- Pour vérifier ce que Medhi a à faire, il faut lire la consigne de l'exercice. - Quand les élèves ont un exercice, il y a une leçon qui l'accompagne. - Même si cela n'est pas écrit dans le cahier de textes, l'enfant doit prendre la leçon qui accompagne l'exercice. - Ce qui est inscrit sur le cahier de textes permet de savoir ce qu'il faut faire et quels sont les cahiers qui doivent être dans le cartable.

Tableau 5.49 : Types mobilisés à la fois par l'enseignant et la mère de Medhi

Il apparaît que ces éléments de culture partagée réfèrent à l'usage de la leçon, de l'exercice et du cahier de textes par rapport à la mise au travail. Il est également possible de distinguer des éléments, majoritaires, référant à une culture non partagée (Tableau 5.50).

	Types mobilisés par l'enseignant	Types mobilisés par la mère d'élève
La leçon	- Il faut écrire et faire écrire le titre des leçons sur lesquelles les élèves travaillent. - Pour séparer les leçons, il faut tracer un trait dans le cahier. - Pour commencer une leçon, il est important de faire un rappel concernant des leçons précédentes. - Il est important de faire respecter des consignes de présentation écrite de la leçon aux élèves : espaces entre les parties, soulignements et couleurs. - Le fait de proposer aux élèves plusieurs supports de la leçon (leçon écrite dans le cahier, affiche, récapitulatif de la leçon) permet de multiplier les ressources pour la réalisation de l'exercice. - Les consignes permettent aux élèves de savoir ce qu'ils doivent faire. - Il est important de passer auprès des élèves pour vérifier qu'ils copient correctement la leçon. - Pour distinguer « on » et « ont », il faut savoir si on peut le remplacer par « avaient ».	- La leçon permet d'aider à la correction de l'exercice. - La leçon permet d'être sûre de la correction. - La leçon aide à résoudre les problèmes. - La leçon permet de travailler ensemble. - Pour savoir si « ont » est l'auxiliaire avoir il est possible d'écrire la table de conjugaison de l'auxiliaire « avoir ».
L'exercice	- Donner un exercice à l'écrit permet de calmer l'agitation de la classe. - Donner un exercice à l'écrit permet de voir si les élèves ont mémorisé les éléments de la leçon. - Lorsqu'un enfant a des difficultés de compréhension d'un exercice il peut solliciter l'aide de son voisin.	- Un exercice est difficile à corriger sans la leçon. - Il faut corriger le travail de Medhi. - Il est important de pouvoir aider Medhi. - Il faut rectifier les erreurs de Medhi lorsqu'il se trompe.

Tableau 5.50 : Types différemment mobilisés par l'enseignant et la mère de Medhi

Ces éléments non partagés de la culture des acteurs peuvent aisément être mis en relation avec la situation qui était la leur. L'enseignant était censé faire écrire la leçon et faire réaliser les exercices à un groupe d'élèves, ce qui impliquait un certain nombre de types référant à la mise au travail et à la rigueur à apporter aux règles de présentation du travail. De son côté, la mère d'élève était en contact constant avec son fils, qui apparaissait fortement dans ces types, alors qu'il n'apparaissait pas dans les types de l'enseignant. Il est intéressant de constater que la leçon, en classe, était conçue à l'usage exclusif des élèves, alors que la mère de Medhi y voyait aussi un outil pour l'aider à la correction de l'exercice de son fils et apprendre, avec lui, la règle grammaticale.

Il est également possible d'interpréter ces éléments de culture partagés et non partagés à la manière dont s'établit, pour ces acteurs, la division du travail éducatif, ainsi qu'à leur façon d'envisager leur rôle quant aux apprentissages de l'enfant.

4.2 L'articulation collective des cours d'action de l'enseignant et de la mère Medhi, munis de leurs interfaces

Il s'agit ici de montrer comment l'activité de l'enseignant et celle de la mère d'élève s'articulent, par l'intermédiaire des interfaces que constituent les objets ainsi que Medhi. Parallèlement, sera mis en évidence le fait que ces interfaces s'individuent et sont donc à la fois contraintes et effets de la dynamique de l'activité collective. Dans ce cadre, il est possible de réinterpréter les situations analysées dans les sections précédentes (dont l'analyse était alors limitée à l'espace-temps dans lequel elle était ancrée), et d'identifier, dans cette situation, des effets de celle qui, chronologiquement, se situaient en amont (les effets de l'activité en classe sur l'activité à la maison et réciproquement).

- De la classe à la maison

Le tableau suivant (Tableau 5.51) permet d'identifier, en les mettant en vis-à-vis, des éléments significatifs pour l'activité de la mère de Medhi, à la maison, et qui provenaient, pour partie, de l'activité individuelle et collective en classe :

Éléments significatifs pour l'activité de la mère de Medhi	Construction de cet élément dans l'activité collective en classe
Le cahier de textes	Medhi a recopié dans son cahier de textes ce que l'enseignant avait écrit au tableau.
L'exercice	Medhi a mis dans son cahier de textes l'exercice que l'enseignant a distribué lors de la copie des devoirs.
Les doutes de Medhi	La dynamique de l'activité collective n'a pas conduit Medhi à s'appropriier les éléments de la leçon permettant la réalisation de l'exercice.
L'absence de la leçon	Lors de la copie des devoirs en classe, Medhi n'a pas mis son cahier de leçons de français dans son cartable.

Tableau 5.51 : Éléments significatifs pour la mère de Medhi, renvoyant à l'activité de Medhi en classe

À la maison, la présence de ce qui était écrit dans le cahier de textes ainsi que la consigne de l'exercice étaient significatifs pour la mère de Medhi et généraient chez elle une mise au travail. En considérant que leur présence était issue de l'activité en classe, il est possible d'établir à travers cela une articulation de l'activité de l'enseignant et de la mère d'élève, allant dans le sens d'une influence de l'activité de l'enseignant sur celle de la mère d'élève.

La difficulté ressentie par la mère de Medhi suite à l'absence de la leçon dans le cartable de son fils peut également être analysée dans ce sens. L'oubli par Medhi était lié a) à l'activité collective en classe et donc en partie au mode d'organisation mis en œuvre par l'enseignant au moment de la copie des devoirs ; b) à la matérialité des objets techniques qui apparaissaient sur des supports différenciés, cela ayant également à voir avec l'activité de l'enseignant qui avait conçu, au moins en partie, ces supports.

Concernant toujours la difficulté éprouvée par la mère de Medhi, elle résultait également, à la maison, de l'incapacité de Medhi à pouvoir correctement restituer la procédure permettant de distinguer « on » et « ont ». Or, cela avait à voir avec l'activité collective en classe car, comme cela a été montré, Medhi ne s'y était pas approprié la leçon de manière à lui faire réussir l'exercice d'application. Il y avait donc, ici encore, effet (indirect) de l'activité de l'enseignant sur celle de la mère d'élève.

- De la maison à la classe

Le tableau suivant (Tableau 5.52) permet d'identifier un élément significatif pour l'activité de l'enseignant, en classe, et qui provenait, pour partie, de l'activité individuelle et collective à la maison :

Éléments significatifs pour l'enseignant (lors de la correction des devoirs en classe), issus de l'activité collective à la maison	Construction de cet élément dans l'activité collective à la maison
L'exercice réalisé par Medhi	Medhi, aidé par sa mère, a réalisé l'exercice

Tableau 5.52 : Éléments significatifs pour l'enseignant, renvoyant à l'activité de Medhi à la maison

Au retour des devoirs en classe, seul l'exercice réalisé par Medhi a permis d'analyser une articulation. Lors de son passage dans les rangs, l'enseignant a visualisé la réalisation de l'exercice par Medhi, sans toutefois s'attarder sur le contenu. Cette réalisation ayant à voir avec l'activité à la maison, il est possible d'établir un effet, minime, de l'activité de la mère de Medhi sur celle de l'enseignant.

L'épisode de classe au cours duquel Medhi a donné la réponse à la neuvième phrase de l'exercice, en la justifiant, peut difficilement être (indirectement) reliée à l'activité de la mère de Medhi, étant donné la distance entre ce que l'enfant a été amené à verbaliser à ce moment et son travail de la veille. Sa « réussite » semble ici exclusivement liée à l'activité collective en classe.

Il ressort de tout cela qu'il est possible d'établir une influence de l'activité collective en classe, sur l'activité collective à la maison, et à travers cela, de l'activité de l'enseignant sur celle de la mère d'élève. Le lien entre ces deux espaces est asymétrique étant donné qu'il n'y a pas, ou que très peu, de réciprocité de cette influence.

Concernant l'enfant, Medhi, il apparaît qu'il n'a réussi à mobiliser la règle grammaticale attendue par l'enseignant que lors de la troisième étape, au retour en classe. Cette réussite semble liée à la dynamique de l'activité en classe lors de ce temps de travail, indépendamment des deux temps précédents (en classe et à la maison). Il est possible de conclure que la dynamique de l'activité collective entre la classe et la maison n'est ni favorable à l'enfant, ni à la mère d'élève.

4.3 Synthèse des résultats concernant l'activité entre la classe et la maison

- Il existait des éléments de culture partagée entre l'enseignant et la mère d'élève : construction de signification sur des mêmes objets (leçon, exercice et cahier de textes). Il s'agissait des objets qui circulaient entre les deux espaces, par l'intermédiaire de l'enfant, et qui constituaient de ce fait des interfaces pour l'activité de l'enseignant et de

la mère d'élève. Parallèlement, il existait également des éléments de culture non partagés, qui référaient à la spécificité des situations dans chacun des espace-temps.

- L'articulation de l'activité de l'enseignant et de la mère d'élève, qui s'est opérée par la médiation de ces interfaces, n'était pas symétrique : alors que l'activité de l'enseignant a eu des effets sur celle de la mère d'élève, il n'y a pas eu (ou que très peu) de réciprocité. De plus, l'activité de chacun des adultes, du fait certainement de la séparation spatio-temporelle, n'était pas (directement) significative pour l'autre adulte.

- L'activité de l'enfant était contrainte par la dynamique de l'activité collective mais a également participé de sa construction : elle a été à la fois contrainte et effet de l'activité collective. Par exemple, le mode d'appropriation de la leçon par Medhi, en classe, a eu des effets sur l'activité à la maison, mais on peut également voir que l'activité collective entre la classe et la maison a influencé son appropriation de la leçon.

- Les objets techniques, en tant qu'interfaces, ont également représenté une contrainte de l'activité individuelle et collective. Leurs caractéristiques, qui n'étaient pas indépendantes de l'activité de l'enseignant (qui les a partiellement conçus), ont induit des formes particulières de circulation et d'appropriation. Cela concernait notamment les liens matériels et symboliques existant entre la leçon et l'exercice.

DEUXIÈME PARTIE DES RÉSULTATS : L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION

Introduction à la deuxième partie des résultats

Cette deuxième partie des résultats vise à décrire l'activité des enseignants, parents d'élèves et animateurs dans l'environnement de formation. Il est organisé de la manière suivante :

- Chapitre 6 : analyse de l'activité de deux enseignantes et deux animateurs lors de l'expérimentation de l'artefact n°1.
- Chapitre 7 : analyse de l'activité de deux enseignantes et deux parents d'élèves lors de l'expérimentation de l'artefact n°2.

Cette introduction permet de présenter les caractéristiques principales des artefacts vidéo conçues à partir de l'analyse de l'activité présentée aux Chapitres 4 et 5, ainsi que leur condition d'utilisation par les participants, à partir de séances en alloconfrontation.

- La conception de l'artefact vidéo n°1 (annexe 1)

L'artefact vidéo n°1 a été conçu de manière à mettre en évidence les éléments saillants de l'analyse de l'activité présentée au chapitre 4, essentiellement en ce qui concerne l'activité de l'enseignant, celle de l'animatrice ainsi que celle de Sonia. Cet artefact comporte trois parties qui réfèrent à : a) l'activité en classe lors de la leçon et la réalisation de l'exercice concernant l'imparfait ainsi que lors de la copie des devoirs ; b) l'activité à l'accompagnement à la scolarité ; c) l'activité en classe lors de la correction des devoirs. Cet artefact intègre alternativement des extraits des enregistrements vidéoscopés de l'activité, des extraits des séances en autoconfrontation ainsi que des photographies des traces de l'activité des acteurs et des objets techniques. La durée de l'artefact est de 12 min. Les éléments principaux constitutifs de cet artefact sont synthétisés dans les trois tableaux suivants, dont la présentation respecte la chronologie des situations.

Description de la section de l'artefact n°1 consacrée à l'activité en classe	
Date des épisodes visionnés	07/06/13
Durée	4 min. 30 sec.
Type de plan	Plan large, pris du fond de la salle de classe.
L'activité de l'enseignant	Accès à ses attitudes, vues de face, ainsi qu'à ses verbalisations (présence d'un micro HF). Accès à ses verbalisations lors des séances en autoconfrontation. Accès à des traces de son activité (photographie du tableau lorsqu'il a écrit la leçon et lorsqu'il a écrit les devoirs).
L'activité de Sonia	Accès très limité à l'activité de Sonia, uniquement à ses attitudes, de manière partielle, vues de dos, sans accès à ses verbalisations.
Découpage séquentiel	1. La formalisation de la leçon au tableau et sa copie 2. La réalisation des exercices d'application 3. La copie des devoirs

Tableau II.1 : Description de la section de l'artefact n°1 consacrée à l'activité en classe

Description de la section de l'artefact n°1 consacrée à l'accompagnement à la scolarité	
Date des épisodes visionnés	07/06/13
Durée	6 min.
Type de plan	1. Plan large intégrant les huit acteurs autour de la table du jeu et du goûter 2. Plan rapproché, intégrant l'animatrice et deux enfants (Sonia et Mickaël)
L'activité de l'animatrice	Accès à ses attitudes, vues de face, ainsi qu'à ses verbalisations. Accès à ses verbalisations lors des séances en autoconfrontation.
L'activité de Sonia	Accès à ses attitudes, vues de face, ainsi qu'à ses verbalisations. Accès à une trace de son activité (photographie de son cahier de textes) Accès à l'exercice qu'elle a réalisé (photographie de l'exercice)
Découpage séquentiel	1. Le jeu de devinette autour du goûter (séquence très courte) 2. L'installation des enfants pour commencer les devoirs 3. La mise au travail de Sonia et Mickaël par l'animatrice : lecture du cahier de textes et de l'exercice 4. Aide à la réalisation de l'exercice par l'animatrice auprès de Sonia et Mickaël

Tableau II.2 : Description de la section de l'artefact n°1 consacrée à l'accompagnement à la scolarité

Description de la section de l'artefact n°1 consacrée à l'activité au retour en classe	
Date des épisodes visionnés	10/06/13
Durée	1 min. 30 sec.
Type de plan	Plan large, pris du fond de la salle de classe
L'activité de l'enseignant	Accès à ses attitudes, vues de face, ainsi qu'à ses verbalisations (présence d'un micro HF). Accès très limité à l'activité de Sonia, uniquement à ses attitudes, de manière partielle, vues de dos, sans accès à ses verbalisations.
L'activité de Sonia	Accès très limité à l'activité de Sonia, uniquement à ses attitudes, de manière partielle, vues de dos, sans accès à ses verbalisations.
Découpage séquentiel	1. L'enseignant demande aux élèves de sortir leurs affaires et passe auprès de chacun pour vérifier la réalisation des devoirs

Tableau II.3 : Description de la section de l'artefact n°1 consacrée à l'activité au retour en classe

- Les séances en alloconfrontation (annexes 17 à 20)

Deux enseignantes et deux animateurs ont été alloconfrontés aux situations analysées dans le chapitre 4 via l'artefact n°1. Chaque séance a duré environ 40 min. L'ordre de visionnage des épisodes de l'artefact a varié selon qu'il s'agissait des enseignants ou des animateurs. Ils ont en effet visionné dans un premier temps les épisodes référant à l'espace dont ils étaient coutumiers (les animateurs ont ainsi visionné en premier lieu l'épisode qui se déroulait à l'accompagnement à la scolarité), ceci afin de favoriser leur implication dans l'environnement de formation.

- La conception de l'artefact vidéo n°2 (annexe 2)

L'artefact vidéo n°2 a été conçu de manière à mettre en évidence les éléments saillants de l'analyse de l'activité présentée au chapitre 5, essentiellement en ce qui concerne l'activité de l'enseignant et celle de la mère de Medhi. Cet artefact comporte trois parties qui sont ici décrites, concernant : a) l'activité en classe ; b) l'activité à la maison ; c) l'activité en classe au moment de la correction des devoirs. Cet artefact intègre alternativement des extraits des enregistrements vidéoscopés de l'activité, des extraits des séances en autoconfrontation ainsi que des photographies des traces de l'activité des acteurs et des objets techniques. La durée de l'artefact est de 10 min. 36 sec. Les éléments principaux constitutifs de cet artefact sont

synthétisés dans les trois tableaux suivants, dont la présentation respecte la chronologie des épisodes concernés.

Description de la section de l'artefact n°2 consacrée à l'activité en classe	
Date des épisodes visionnés	10 juin 2013
Durée	4'40
Type de plan	Plan large, pris du fond de la salle de classe.
L'activité de l'enseignant	Accès à ses attitudes, vues de face, ainsi qu'à ses verbalisations (présence d'un micro HF). Accès à ses verbalisations lors des séances en autoconfrontation. Accès à des traces de son activité (photographie du tableau lorsqu'il a écrit la leçon et lorsqu'il a écrit les devoirs) ainsi qu'à l'exercice qu'il a donné à réaliser (photographie également).
L'activité de Medhi	Accès très limité à l'activité de Medhi, uniquement à ses attitudes, vues de dos, sans accès à ses verbalisations.
Découpage séquentiel	1. La formalisation de la leçon au tableau et sa copie 2. La réalisation des exercices d'application 3. La copie des devoirs

Tableau II.4 : Description de la section de l'artefact n°2 consacrée à l'activité en classe

Description de la section de l'artefact n°2 consacrée à l'activité à la maison	
Date des épisodes visionnés	10 juin 2013
Durée	4'50
Type de plan	Plan rapproché, intégrant les deux acteurs
L'activité de la mère de Medhi	Accès à ses attitudes, vues de face, ainsi qu'à ses verbalisations. Accès à ses verbalisations lors des séances en autoconfrontation.
L'activité de Medhi	Accès à ses attitudes, vues de face, ainsi qu'à ses verbalisations. Accès à une trace de son activité (photographie de son cahier de textes) Accès à l'exercice qu'il est censé réaliser (photographie de l'exercice)
Découpage séquentiel	1. Le démarrage des devoirs : sortie du matériel et vérification par les deux acteurs de ce qui doit être fait 2. Réalisation de l'exercice par Medhi et lecture des réponses par sa mère 3. Correction de l'exercice par la mère de Medhi

Tableau II.5 : Description de la section de l'artefact n°2 consacrée à l'activité à la maison

Description de la section de l'artefact n°2 consacrée à l'activité au retour en classe	
Date des épisodes visionnés	11 juin 2013
Durée	1'06
Type de plan	Plan large, pris du fond de la salle de classe
L'activité de l'enseignant	Accès à ses attitudes, vues de face, ainsi qu'à ses verbalisations (présence d'un micro HF).
L'activité de Medhi	Accès très limité à l'activité de Medhi, uniquement à ses attitudes, vues de dos, sans accès à ses verbalisations.
Découpage séquentiel	1. La correction des devoirs à l'oral

Tableau II.6 : Description de la section de l'artefact n°2 consacrée à l'activité au retour en classe

- Les séances en alloconfrontation (annexes 21 à 24)

Deux enseignantes et deux mères d'élèves ont été alloconfrontées aux situations analysées dans le chapitre 5 via l'artefact n°2. Chaque séance a duré environ 40 min. L'ordre de visionnage des épisodes de l'artefact a varié selon qu'il s'agissait des enseignants ou des parents. Ils ont en effet visionné, dans un premier temps, les épisodes référant à l'espace dont ils étaient coutumiers (les parents ont ainsi visionné en premier lieu l'épisode qui se déroulait à la maison), ceci afin de favoriser leur implication dans l'environnement de formation.

Chapitre 6

L'activité des enseignants et des animateurs dans l'environnement de formation

Ce chapitre est consacré à la description et à l'analyse du cours d'action de deux enseignantes et deux animateurs lors de l'utilisation de l'environnement de formation, plus précisément lors des séances en alloconfrontation au cours desquelles ils ont visionné l'artefact vidéo n°1 conçu à partir de l'analyse de l'activité présentée au chapitre 4.

Les résultats renvoient aux annexes 17 à 20.

Le chapitre 6 est organisé de la manière suivante :

- Section 1 : L'activité des enseignantes dans l'environnement formation
- Section 2 : L'activité des animateurs dans l'environnement formation

1. L'activité des enseignantes dans l'environnement de formation

Les cours d'action des enseignantes, Élise et Nicole, lors de l'alloconfrontation à l'artefact n°1, sont présentés en respectant la chronologie des événements visionnés, à savoir les situations a) de classe ; b) d'accompagnement à la scolarité et c) de retour en classe.

1.1 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de la classe

Les cours d'action sont présentés à partir de l'analyse de signes qui référaient a) à la leçon et aux exercices réalisés en classe ; b) à la copie des devoirs en classe. Cinquante-trois signes du cours d'action des participantes à l'environnement de formation, concernant le visionnage de cette partie de l'artefact, ont été analysés : 32 pour Élise et 21 pour Nicole.

- Lorsque l'épisode visionné référait à la leçon et aux exercices réalisés en classe

Durant le visionnage des épisodes concernant la leçon et les exercices en classe, les deux enseignantes ont trouvé les élèves agités et peu au travail : « *Y'a pas trop d'écoute des élèves* » (Élise, signe 1), « *Il y en a un qui est couché, celui-là qui est debout, celui-là qui buvait tout à l'heure ...* » (Nicole, signe 1). Concernant l'enseignant, certains Représentamens référaient à son attitude qui, pour Élise et Nicole, était souvent jugée inadaptée. Elles ont ainsi, à plusieurs reprises, exprimé de l'étonnement voire du désaccord quant à sa posture vis-à-vis des élèves : « *Là j'ai l'impression qu'il est en train de parler à tout le monde sans parler à personne. J'ai l'impression qu'il parle dans le vide ...* » (Élise, signe 3) ; « *C'est subi, on écrit la date, on écrit le titre [...] ça donne pas envie [...] il s'amuse pas et eux non plus* » (Nicole, signe 6). Pour la plupart, les signes dont le Représentamen était ancré dans l'activité de l'enseignant concernaient sa gestion de la leçon et des exercices. A de nombreuses reprises, les deux enseignantes ont exprimé le fait qu'elles ne se reconnaissaient pas dans la pratique visionnée. Cela était le cas dans les deux extraits de l'alloconfrontation présentés ci-dessous. Le premier (Tableau 6.1) concernait le cours d'action d'Élise.

Élément visionné	Verbalisations d'Élise lors de la séance en alloconfrontation
L'enseignant donne une fiche comportant le radical du verbe « finir » auquel les élèves doivent ajouter la terminaison à l'imparfait. Cette fiche est censée être ensuite collée avec la leçon.	Il y a juste à rajouter les terminaisons, alors je me demande pourquoi il l'a pas fait avant ? Il peut le faire faire au crayon de papier, avant de faire la séance, le faire dans l'autre sens. Il donne ce papier, chacun met ce qu'il a mis ... Mais là moi je pense qu'il aurait dû le faire à l'envers, il aurait ... parce que l'objectif c'est de savoir « finir ». Si tout le monde le sait, on perd pas son temps ... après on colle le truc et on va juste s'intéresser à celui qui n'y arrive pas.

Tableau 6.1 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Élise, enseignante

L'analyse du cours d'action d'Élise (Tableau 6.2) a fait ressortir un désaccord concernant la manière dont l'enseignant structurait la leçon avec les élèves. Lorsqu'il leur a demandé de copier les terminaisons du verbe finir à l'imparfait, qu'il avait au préalable écrites au tableau, sur une fiche qu'il avait distribuée et qui devait constituer la leçon, elle a désapprouvé cela. Selon elle, il était préférable de commencer la leçon en demandant aux élèves de faire le travail individuellement à l'écrit et de la structurer à partir des réponses. De plus, il était pour elle inutile de faire une même leçon à tous les élèves car certains n'en avaient peut-être pas besoin.

Signe 12 du cours d'action d'Élise
Ouvert (O) : Sentiment diffus de désaccord avec la manière dont s'y prend l'enseignant pour commencer la leçon écrite.
Représentamen (R) : L'enseignant demande aux élèves d'ajouter les terminaisons au verbe « finir » sur la fiche qu'il a distribuée.
Unité élémentaire (U) : Exprime son désaccord par rapport au fait que l'enseignant n'a pas demandé aux élèves d'écrire individuellement les terminaisons du verbe avant de commencer la leçon.
Interprétant (I) ◇ Lors de la leçon en classe, il est préférable de commencer par mettre les élèves au travail et de partir de ce qu'ils font. ◇ Il est inutile de faire une leçon auprès de tous les élèves s'ils n'en ont pas besoin.

Tableau 6.2 : Extrait du cours d'action d'Élise lors de la séance en alloconfrontation

Nicole a été amenée à désapprouver la manière dont l'enseignant appréhendait la conjugaison avec les élèves :

Élément visionné	Verbalisations de Nicole lors de la séance en alloconfrontation
La photographie de l'exercice donné par l'enseignant	Nicole : C'est décontextualisé. [...] On perd le sens de la conjugaison, enfin, pourquoi on conjugue. On conjugue pour écrire des phrases, pour écrire des textes. Un tableau comme ça ...pfff... à la limite si on propose sur un site internet de façon un peu interactive et ludique ça ... on peut faire entrer les élèves dedans mais là ...pfff... c'est plus de notre époque quoi. [...] Chercheur : Vous, ça n'est pas quelque chose que vous êtes amenée à faire ?

et réalisé par Sonia en classe.	Nicole : Non. Ou alors si c'était une punition (sourires). Vous voyez ce que je veux dire ... Non parce que ... qu'il faille un entraînement c'est évident, mais je pense pas que ça améliore les performances au niveau de l'orthographe et la compréhension. Mais c'est facile à mettre en œuvre après dans les ... oui pour les devoirs à la maison ça correspond peut-être à des choses qui peuvent être retravaillées par les parents, enfin avec les parents ou dans le cadre des associations d'aide aux devoirs. [...] ça correspond plus à ce que les parents ont vécu, donc ça fait un lien et c'est vrai que quand on donne des devoirs, et finalement on les donne à la responsabilité des parents, il faut que eux puissent entendre ce qu'on demande.
---------------------------------	---

Tableau 6.3 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Nicole, enseignante

L'analyse du cours d'action de Nicole (Tableau 6.4), lors de cet extrait, a montré qu'elle désapprouvait le fait de donner ce type d'exercice d'entraînement, qu'elle estimait être décontextualisé et peu propice aux apprentissages, tout en reconnaissant l'importance de l'entraînement. C'est en se souvenant de la thématique de l'environnement de formation signalé au préalable par le chercheur, les devoirs, qu'elle a resitué ce travail dans cette perspective. Pour elle, lorsque des exercices étaient donnés en devoirs, ils favorisaient la prise en charge par les parents, ces derniers y étant familiarisés.

Enchaînement des signes S11 et S12 du cours d'action de Nicole	
Ouvert (O) : Comprendre le sens du travail donné par l'enseignant.	
Représentamen (R) 11 : La photographie de l'exercice donné par l'enseignant et réalisé par Sonia.	Unité élémentaire (U) 11 : Désapprouve le fait de donner un exercice de conjugaison déconnecté d'un travail d'écriture.
Représentamen (R) 12 : Le souvenir de la thématique de l'environnement de formation : les devoirs.	Unité élémentaire (U) 12 : Resitue l'exercice de conjugaison donné en classe dans le cadre des devoirs.
Interprétant (I) ◇ Le fait de donner un exercice de conjugaison déconnecté d'un travail d'écriture fait perdre le sens de la conjugaison. ◇ Il est indispensable de faire s'entraîner les élèves. ◇ Faire remplir des tableaux de conjugaison n'améliore pas les performances au niveau de l'orthographe et de la compréhension. ◇ Le fait de faire remplir un tableau de conjugaison est une forme d'exercice dépassée. ◇ Les exercices d'entraînement en français correspondent à ce que les parents ont eux-mêmes rencontré à l'école, ce qui favorise leur prise en charge lors des devoirs.	

Tableau 6.4 : Extrait du cours d'action de Nicole lors de la séance en alloconfrontation

- Lorsque l'épisode visionné référait à la copie des devoirs en classe

C'est tout d'abord l'agitation des élèves, qui, de nouveau, a fait réagir les deux participantes à l'environnement de formation : « *Visiblement, le moment de l'écriture des devoirs c'est la cloche qui sonne presque* » (Nicole, signe 15). Les extraits suivants référaient à la pratique de l'enseignant lorsqu'il a donné les devoirs. De nouveau, Élise et Nicole ne se

sont pas reconnues dans la pratique de l'enseignant et se sont référées à leur propre pratique dans des situations similaires. Le premier extrait analysé concernait les devoirs tels que l'enseignant les avait écrits au tableau :

Élément visionné	Verbalisations d'Élise lors de la séance en alloconfrontation
La photographie des devoirs écrits au tableau par l'enseignant : « Français : conjugaison, exercice photocopie »	Moi, je ne fonctionne pas comme ça. [...], je fais à peu près dix exercices par thème que je travaille. Je les écris, les dix, dès que je commence ...]. Donc ils font leurs exercices, moi je passe dans les rangs et je corrige ...]. Et après je vais donner des devoirs, et je vais écrire que... Par exemple si je vois que la majorité en a fait cinq ... Ça dépend, j'évalue combien. Ils en ont un ou deux. Mais il y en a qui peuvent n'en avoir aucun.

Tableau 6.5 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Élise, enseignante

Élise s'est interrogée sur le lien entre le travail fait en classe et les devoirs. Pour elle, les devoirs devaient être un prolongement du travail réalisé en classe. Sa pratique, à laquelle elle s'est référée, consistait à donner, au début de chaque leçon, une série d'une dizaine d'exercices que les élèves réalisaient à leur rythme. Dans ce cadre, les devoirs représentaient une continuité du travail réalisé en classe et étaient censés permettre aux élèves de progresser à leur rythme : ils consistaient, pour les élèves, à poursuivre la réalisation des exercices de la liste ou à corriger un exercice préalablement réalisé et non réussi. Élise donnait ces exercices de manière individualisée selon ce qu'elle estimait être les besoins des élèves.

Enchaînement des signes S29 et S30 du cours d'action d'Élise	
Ouvert (O) ☐ Savoir comment s'y prend l'enseignant pour donner les devoirs. ☐ Comparer la gestion des devoirs de l'enseignant avec ce qu'elle a l'habitude de mettre en œuvre. ☐ Valider sa propre pratique de gestion des devoirs en classe.	
Représentamen (R) 29 : La photographie des devoirs tels qu'ils ont été écrits au tableau par l'enseignant.	Unité élémentaire (U) 29 : Se demande si l'exercice que donne l'enseignant en devoirs a déjà été fait en classe.
Représentamen (R) 30 : Le souvenir de la gestion des exercices qu'elle donne en classe et en devoirs.	Unité élémentaire (U) 30 : Se réfère à sa propre gestion des exercices qu'elle donne en classe et en devoirs.
Interprétant (I) ☐ Les devoirs doivent permettre aux élèves de progresser. ☐ La quantité de devoirs peut être différenciée en fonction des élèves, selon leur rythme de travail en classe. ☐ Les devoirs peuvent consister pour un élève à reprendre un exercice que l'enseignant a préalablement corrigé.	

Tableau 6.6 : Extrait du cours d'action de Nicole lors de la séance en alloconfrontation

Le deuxième extrait référait à l'attitude de l'enseignant au moment où les élèves copiaient les devoirs :

Élément visionné	Verbalisations d'Élise lors de la séance en alloconfrontation
Lors de la copie des devoirs par les élèves l'enseignant ne circule pas auprès d'eux	Parce que là voilà moi je suis étonnée, il circule pas ! [...] Alors moi y'a mon fils qui a une maîtresse qui fait un truc qui est pas mal, il est en CM2, depuis les petites classes il y a un élève qui dit ce qu'on met dans le cartable. [...] ça évite aussi les oublis...

Tableau 6.7 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Élise, enseignante

L'analyse du cours d'action d'Élise (Tableau 6.8) a mis en évidence son étonnement par rapport à l'attitude de l'enseignant : selon elle, lors de la copie des devoirs, il était important de passer auprès des élèves de manière à ce qu'ils n'oublient pas le matériel nécessaire à la réalisation de leur travail. Elle s'est alors souvenue de la pratique de l'enseignant de son fils qui responsabilisait certains élèves en leur faisant dire aux autres ce qui devait être mis dans le cartable au moment de l'écriture des devoirs. Selon Élise, cette pratique pouvait potentiellement limiter les oublis, fréquents, du matériel nécessaire aux devoirs.

Enchaînement des signes S31 et S32 du cours d'action d'Élise	
Ouvert (O) ☐ Sentiment diffus de désaccord avec la gestion de classe de l'enseignant. ☐ Rechercher des alternatives à la gestion des devoirs de l'enseignant.	
Représentamen (R) 31 : L'enseignant commente les attitudes des élèves et ne circule pas.	Unité élémentaire (U) 31 : S'étonne que l'enseignant ne circule pas auprès des élèves au moment où ils copient les devoirs et rangent leur cartable.
Représentamen (R) 32 : Le souvenir de la gestion du temps d'écriture des devoirs de l'enseignante de son fils.	Unité élémentaire (U) 32 : Se réfère à la pratique de gestion des devoirs de l'enseignante de sa fille.
Interprétant (I) ◇ Lors de la copie des devoirs, il est important de passer auprès des élèves de manière à ce qu'ils n'oublient pas leurs affaires nécessaires à la réalisation du travail. ◇ Les élèves peuvent oublier de mettre dans leur cartable les affaires nécessaires à la réalisation des devoirs. ◇ Il peut être opportun de responsabiliser des élèves en leur faisant dire aux autres ce qui doit être mis dans le cartable au moment de l'écriture des devoirs.	

Tableau 6.8 : Extrait du cours d'action d'Élise lors de la séance en alloconfrontation

Le troisième extrait présenté concernait les devoirs tels que l'enseignant les avait écrits au tableau et plus particulièrement la présence d'une erreur d'orthographe :

Élément visionné	Verbalisations de Nicole lors de la séance en alloconfrontation
Photographie de ce que l'enseignant a écrit au tableau : « Devoir lundi 10 juin - Français :	Nicole : Il y a une erreur. Bon voilà, c'est embêtant. Chercheur : Quand vous faites écrire vous ça ressemble plutôt à ça les formulations ? Nicole : C'est moi qui écrit les devoirs pour le moment. Sur le cahier de devoirs c'est moi qui écrit, pour chaque élève. Chercheur : Vous faites une photocopie ou vous l'écrivez ?

conjugaison exercice polycopier »	- Nicole : Non, je l'écris et de temps en temps c'est eux qui écrivent. Mais pour le moment, parce qu'on est au début de l'année, c'est comme ça et parce que c'est des Cp. ... Oui donc c'est quand même un domaine, donc par exemple lecture, une référence claire pour les parents. « Leçon », « exercice polycopié », oui je sais pas ... les parents doivent avoir l'habitude j'imagine de voir avec les gamins. Donc peut-être que l'exercice polycopié ils vont pas avoir de difficulté pour le trouver.
---	---

Tableau 6.9 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Nicole, enseignante

L'analyse du cours d'action de Nicole (Tableau 6.10) a mis en évidence l'expression d'un désaccord quant à la présence de l'erreur orthographique. Selon elle, cela était gênant. Elle s'est alors référée au fait qu'elle écrivait elle-même les devoirs aux élèves en début d'année. Elle a justifié cette pratique par rapport au jeune âge de ses élèves (il s'agissait d'élèves du CP), ainsi que par la nécessité de formuler des consignes de travail claires vis-à-vis des parents.

Enchaînement des signes S18 et S19 du cours d'action de Nicole	
Ouvert (O) ☐ Savoir comment l'enseignant s'y prend pour donner les devoirs. ☐ Comparer la situation visionnée à sa propre pratique de gestion de l'écriture des devoirs en classe. ☐ Se remémorer sa pratique de gestion de l'écriture des devoirs.	
Représentamen (R) 18 : La photographie de ce que l'enseignant a écrit au tableau.	Unité élémentaire (U) 18 : Manifeste son désaccord par rapport au fait de faire des erreurs d'orthographe au tableau lors de la copie des devoirs.
Représentamen (R) 19 : La question du chercheur concernant sa propre pratique lorsqu'elle fait écrire les devoirs aux élèves.	Unité élémentaire (U) 19 : Se réfère à la manière dont elle fait écrire les devoirs aux élèves.
Interprétant (I) ◇ Il est embêtant qu' un enseignant fasse des erreurs d'orthographe lorsque l'on écrit au tableau. ◇ Au CP, au début de l'année, il est nécessaire d'écrire les devoirs des élèves. ◇ Il est important que les parents comprennent bien ce qui est demandé aux élèves.	

Tableau 6.10 : Extrait du cours d'action de Nicole lors de la séance en alloconfrontation

Lors de la séance en alloconfrontation, Nicole a également évoqué les devoirs qu'elle donnait à ses élèves (Tableau 6.11) :

Élément visionné	Verbalisations de Nicole lors de la séance en alloconfrontation
L'enseignant a écrit les devoirs au tableau	Alors je donne des devoirs [...] toute la difficulté c'est de ... les devoirs ne peuvent pas être faits de la même façon par tous les élèves, surtout en CP, le travail de lecture. Alors ce qui est compliqué c'est d'expliquer aux parents qu'à partir d'une fiche on va par exemple relire une phrase ou chercher les mots, essayer d'être ... d'expliquer aux parents comment ils peuvent aider à faire un lien avec l'école sur de la lecture ou ça peut même être en devoirs prendre un livre de la BCD et relire avec eux. Des choses comme ça. C'est très peu de devoirs. Si certains parents sont demandeurs je donne plus, je suis même amenée à donner des sites internet parce qu'il y a certains parents qui veulent vraiment. [...] il m'arrive de donner des mots à préparer dans le cadre d'une dictée, quelques petites opérations, reprendre le cahier-outil qui reprend les traces des leçons et demander par exemple de revoir les lettres de l'alphabet, de revoir des mots ou des choses comme ça.

Tableau 6.11 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Nicole, enseignante

Il ressort de l'analyse du cours d'action de Nicole (Tableau 6.12) qu'elle se préoccupait de la place des parents. Selon elle, il était important de leur permettre d'aider leur enfant tout en faisant en sorte qu'ils fassent le lien nécessaire entre le travail de la classe et les devoirs réalisés en-dehors de la classe. Pour Nicole, cela était surtout important en ce qui concernait l'apprentissage de la lecture au CP et pouvait être modulé en fonction des demandes des parents. Il était aussi possible, pour elle, de conseiller des ressources, notamment numériques, aux parents pour leur permettre de mieux accompagner le travail scolaire.

Signe 16 du cours d'action de Nicole
Ouvert (O) : Évoquer les devoirs qu'elle donne.
Représentamen (R) : Les devoirs écrits au tableau par l'enseignant.
Unité élémentaire (U) : Se réfère à la manière dont elle donne les devoirs en évoquant les parents d'élèves.
Interprétant (I)
◇ Les devoirs ne peuvent pas être faits de la même façon par tous les élèves.
◇ Il est difficile d'expliquer aux parents comment aider leur enfant en faisant du lien avec le travail de la classe.
◇ Au CP, il est important que les parents aident au travail de lecture.
◇ Il est possible de donner plus de travail à certains élèves lorsque les parents le demandent.
◇ Il est possible de conseiller des sites internet pour faire travailler les élèves aux parents qui le demandent.

Tableau 6.12 : Extrait du cours d'action de Nicole lors de la séance en alloconfrontation

1.2 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de l'accompagnement à la scolarité

Les cours d'action d'Élise et de Nicole, lors de l'alloconfrontation à la séance d'accompagnement à la scolarité, sont présentés à partir de signes référant a) à la mise au travail de Sonia et de Mickaël par l'animatrice ; b) à l'aide à la réalisation de leur exercice par l'animatrice. Cinquante-sept signes référant à cet épisode visionné ont été analysés : 32 pour

Élise et 25 pour Nicole. Ils étaient, pour la plupart, composés de Représentamens ancrés dans la situation visionnée, et dans l'activité de l'animatrice et des enfants (dans des proportions plus équilibrées que lors du visionnage de l'épisode de classe). D'autres, comme cela apparaît dans les épisodes analysés ci-dessous, étaient composés de Représentamens mnémoniques, c'est-à-dire ancrés dans l'activité passée des participants à l'environnement de formation.

- Lorsque l'épisode visionné référait à la mise au travail de Sonia et Mickaël par l'animatrice

Le premier extrait présenté concerne le cours d'action d'Élise (Tableau 6.13). Il réfère à l'épisode visionné au cours duquel l'animatrice faisait remarquer à Sonia qu'il n'y avait pas de date dans son cahier de textes :

Élément visionné	Verbalisations d'Élise lors de la séance en alloconfrontation
L'animatrice fait remarquer à Sonia qu'elle n'a pas écrit la date dans son cahier de textes	Oh ... (rires) ! Alors y'a des enfants, ils notent jamais ! Moi je vérifie les agendas. Moi, j'ai un élève de sixième même encore maintenant, il passe à mon bureau, mais il le sait, il doit passer à mon bureau, il peut pas quitter la salle sans ... [...] Mais en fait il (l'enseignant) est pas allé les voir. Mais il sait très bien qu'elle note pas, c'est pour ça pourquoi il le fait pas ? Parce que quand on connaît les élèves

Tableau 6.13 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Élise, enseignante

L'analyse du cours d'action d'Élise (Tableau 6.14) a fait apparaître l'enchaînement de trois signes. Le premier était composé d'un Représentamen ancré dans la situation de visionnage : l'animatrice fait remarquer à Sonia l'absence de date dans son cahier de textes. Le deuxième a fait apparaître un Représentamen mnémonique ancré dans la pratique de classe d'Élise : selon elle, puisqu'il était fréquent que les élèves ne copient pas correctement les devoirs, il était important de les vérifier auprès de ceux qui en avaient besoin en se déplaçant ou en leur demandant de montrer les devoirs avant de sortir de la classe. Le troisième signe a également fait apparaître un R mnémonique, ancré cette fois-ci dans la situation de classe préalablement visionnée. Élise s'est référée au fait que l'enseignant n'avait pas vérifié les agendas de certains élèves lors de la copie des devoirs en classe. Elle a ainsi interprété la situation d'accompagnement à la scolarité à l'aune de la situation de classe.

Enchaînement des signes S47, S48 e S49 du cours d'action d'Élise
Ouvert (O) ☐ Comparer ce qu'elle voit de l'activité des enfants à ce qu'elle rencontre en classe. ☐ Se remémorer ce qu'elle met en place en classe avec les élèves qui ne notent pas correctement leurs devoirs. ☐ Identifier dans la situation de classe des éléments qui expliquent les problèmes posés lors de la séance d'aide aux devoirs.

Représentamen (R) 47 : L'animatrice fait remarquer à Sonia l'absence de date dans son cahier de textes.	Unité élémentaire (U) 47 : Sentiment de familiarité avec ce qu'elle rencontre habituellement avec ses élèves.
Représentamen (R) 48 : Le souvenir de ce qu'elle a l'habitude de faire en classe avec les élèves qui n'écrivent pas correctement leurs devoirs.	Unité élémentaire (U) 48 : Se réfère à ce qu'elle a l'habitude de mettre en place avec les élèves qui ne notent pas correctement leur travail comme une alternative aux problèmes rencontrés par l'animatrice.
Représentamen (R) 49 : Le souvenir de l'épisode de classe visionné précédemment au cours duquel l'enseignant n'a pas vérifié les cahiers de textes de élèves.	Unité élémentaire (U) 49 : Interprète l'absence de date dans le cahier de textes de Sonia en se réfère au fait que l'enseignant n'avait pas vérifié les agendas de certains élèves lors de la copie des devoirs en classe.
Interprétant (I) ◇ Certains enfants ne notent jamais les devoirs. ◇ Il est nécessaire de vérifier en classe les agendas des élèves qui ont l'habitude de ne pas bien noter leurs devoirs. ◇ Pour vérifier les agendas, il est possible de demander aux élèves de passer voir l'enseignant à son bureau avant de sortir de la classe. ◇ Pour vérifier les agendas, il est possible de se déplacer et d'aller voir les élèves.	

Tableau 6.14 : Extrait du cours d'action d'Élise lors de la séance en alloconfrontation

De la même manière, Nicole a réagi à la vue du cahier de textes de Sonia : « *Il a pas vérifié les devoirs ! Y'a pas la date, y'a des fautes partout en plus ...* ». L'analyse de son cours d'action (signes 25 et 26) a fait apparaître que, pour elle, le fait de ne pas vérifier la copie des devoirs faisait que certains enfants portaient avec les devoirs mal copiés.

Lors d'un autre extrait (Tableau 6.15), Nicole a réagi au fait que l'animatrice, lors d'un extrait de la séance en autoconfrontation, affirmait que les enfants oublièrent souvent leurs affaires pour faire les devoirs :

Élément visionné	Verbalisations de Nicole lors de la séance en alloconfrontation
En autoconfrontation, l'animatrice dit qu'il arrive souvent que les enfants n'aient pas leurs affaires pour faire leurs devoirs.	Oui, c'est pas étonnant cette difficulté qu'il y a sans doute pour les animateurs et pour les parents de gérer les devoirs et de faire avec ce que les gamins ... Moi-même il y a des parents qui viennent me dire le matin « maîtresse, il avait pas pris la pochette, y'avait pas la fiche de lecture. Il faut vérifier ! ». « Et oui il faut vérifier, j'ai pas fait attention... ». Ça c'est clair que ça arrive.

Tableau 6.15 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Nicole, enseignante

A partir de l'analyse du cours d'action de Nicole (Tableau 6.16), il est apparu qu'elle avait compris les propos de l'animatrice et avait adopté une posture empathique. Elle s'est souvenue d'épisodes au cours desquels des parents étaient venus la voir pour lui dire que leurs enfants n'avaient pas leurs affaires pour faire les devoirs et lui demander de vérifier au moment de ranger les cartables. Cela est venu renforcer chez elle la conviction qu'il fallait, en tant

qu'enseignant, aller voir les élèves au moment de la copie des devoirs.

Enchaînement des signes S32 et S33 du cours d'action de Nicole	
Ouvert (O) ☐ Sentiment d'empathie avec l'animatrice. ☐ Se remémorer des épisodes vécus avec des parents.	
Représentamen (R) 32 : L'animatrice évoque le fait qu'il est fréquent que les enfants n'aient pas leur matériel pour faire leurs devoirs.	Unité élémentaire (U) 32 : Comprend la difficulté de l'animatrice.
Représentamen (R) 33 : Le souvenir de la réaction de certains parents de sa classe qui se sont plaints de l'absence du matériel nécessaire à la réalisation des devoirs dans le cartable de leur enfant.	Unité élémentaire (U) 33 : Se réfère à des épisodes vécus avec des parents mécontents pour interpréter la difficulté de l'animatrice.
Interprétant (I) ♦ Il est difficile pour les animateurs et parents de gérer les devoirs avec ce que les enfants ramènent (ou non) de l'école. ♦ Au moment de la copie des devoirs, les enseignants doivent aller voir les élèves pour vérifier la copie des devoirs.	

Tableau 6.16 : Extrait du cours d'action de Nicole lors de la séance en alloconfrontation

Concernant également la circulation des supports nécessaires à la réalisation des devoirs, Élise a réagi au fait que l'exercice se présentait sous la forme d'une feuille polycopiée détachée de tout support : « *Hou là là ! Le problème c'est les feuilles volantes* » (signe 51). Selon elle, le fait de donner les devoirs sur des feuilles détachées entraînait fréquemment leur perte par les élèves, comme cela était le cas pour Sonia.

- Lorsque l'épisode visionné référait à l'aide à la réalisation de l'exercice par l'animatrice

Élément visionné	Verbalisations de Nicole lors de la séance en alloconfrontation
L'animatrice pose des questions sur la consigne de l'exercice à Mickaël qui semble en difficulté	C'est ce qu'on disait au début, comme ils travaillent les choses décontextualisées d'un travail de production d'écrit, de rédaction, le gamin, le verbe entre parenthèses de le mettre à l'imparfait ... pfff... finalement il est passé à côté quoi. Si c'était dans un conte ou ... le verbe entre parenthèses déjà ça donnerait plus de sens, il pourrait être guidé par quelque chose, là c'est complètement abstrait, ça n'a pas d'intérêt.

Tableau 6.17 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Nicole, enseignante

L'analyse du cours d'action de Nicole (Tableau 6.18) a fait apparaître l'enchaînement de deux signes. Le premier était composé d'un R ancré dans la situation de visionnage : la difficulté de Mickaël lors du travail sur la consigne. Le deuxième comprenait un R

mnémonique ancré dans la situation de classe précédemment visionnée : Nicole s'est souvenue du travail de conjugaison donné par l'enseignant en classe et des réflexions qu'elle s'était faite concernant le caractère décontextualisé de ce travail. Selon elle, le fait de donner un exercice de conjugaison déconnecté d'un travail d'écriture faisait perdre le sens de ce travail. Ainsi, la difficulté de Mickaël, lors des devoirs, pouvait être due au sens que la situation de classe ne lui avait pas permis de construire en ce qui concerne les apprentissages en conjugaison.

Enchaînement des signes S34 et S35 du cours d'action de Nicole	
Ouvert (O) ☐ Comprendre les difficultés de Mickaël. ☐ Se remémorer l'épisode de classe au cours duquel le travail de conjugaison a été réalisé.	
Représentamen (R) 34 : Mickaël est en difficulté lors de la réalisation des devoirs.	Unité élémentaire (U) 34 : Interprète les réactions de Mickaël comme des signes de difficulté.
Représentamen (R) 35 : Le souvenir de l'épisode de classe visionné concernant le travail de conjugaison.	Unité élémentaire (U) 35 : Se réfère à la situation de classe visionnée pour interpréter les difficultés de Mickaël.
Interprétant (I) ◇ Le fait de donner un exercice de conjugaison déconnecté d'un travail d'écriture fait perdre le sens de la conjugaison. ◇ La difficulté de Mickaël lors des devoirs peut être due au manque de sens que la situation de classe ne lui a pas permis de construire en ce qui concerne les apprentissages en conjugaison.	

Tableau 6.18 : Extrait du cours d'action de Nicole lors de la séance en alloconfrontation

Le deuxième extrait (Tableau 6.19) référait à la difficulté que représentait l'aide à la réalisation des devoirs pour les encadrants. Il concernait en premier lieu l'activité visionnée de l'animatrice lorsqu'elle tentait de faire un travail spécifique autour de la consigne que les enfants devaient réaliser :

Élément visionné	Verbalisations d'Élise lors de la séance en alloconfrontation
L'animatrice demande à Mickaël d'identifier les mots importants de la consigne de l'exercice	Moi, je trouve que c'est très difficile d'aider [...] Moi j'ai essayé d'aider des élèves quand j'étais en ZEP, de faire de l'aide aux devoirs et j'ai trouvé ça très difficile [...] Je trouvais que c'était difficile parce que des fois c'était pas du tout clair. On se demandait ce qu'ils voulaient. On disait : « Mais que doit faire l'élève ? ». On cherchait dans un cahier, on trouvait pas les réponses [...] Là c'est vrai qu'on se dit que quand on construit le travail à la maison, faut réfléchir à ce qu'on donne.

Tableau 6.19 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Élise, enseignante

L'analyse du cours d'action d'Élise (Tableau 6.20) a fait apparaître l'enchaînement de deux signes. Le premier référait à la situation visionnée : il était composé d'un R ancré dans la situation visionnée, lorsque l'animatrice faisait travailler la consigne de l'exercice aux enfants.

Élise a perçu de la difficulté ressentie par l'animatrice à aider les enfants. Le deuxième était un R mnémorique renvoyant à des situations vécues d'aide aux devoirs encadrées dans un collège de l'éducation prioritaire, dans laquelle elle s'est souvenue avoir été en difficulté. Lui est plus particulièrement revenue sa difficulté à comprendre les attentes des professeurs à partir de ce qui était écrit dans les agendas des élèves. Ces éléments lui ont permis d'adopter une posture d'empathie vis-à-vis de l'animatrice mais également de s'interroger sur la pratique des enseignants.

Enchaînement des signes S55 et S56 du cours d'action d'Élise	
Ouvert (O) ☐ Comparer la situation visionnée à des situations similaires vécues d'aide aux devoirs. ☐ Sentiment d'empathie vis-à-vis de l'animatrice.	
Représentamen (R) 55 : L'animatrice semble en difficulté pour aider les deux enfants dans la réalisation de leurs devoirs.	Unité élémentaire (U) 55 : Juge difficile la situation d'aide des enfants à la réalisation de leurs devoirs.
Représentamen (R) 56 : Le souvenir d'épisodes vécus d'aide aux devoirs dans un collège de l'éducation prioritaire.	Unité élémentaire (U) 56 : Se réfère aux difficultés qu'elle avait rencontrées lorsqu'elle a fait de l'aide aux devoirs dans un collège de l'éducation prioritaire.
Interprétant (I) ◇ Il est difficile d'aider les enfants dans la réalisation de leurs devoirs. ◇ Il n'est pas facile pour les personnes qui encadrent les séances d'aide aux devoirs de connaître les attentes des professeurs.	

Tableau 6.20 : Extrait du cours d'action d'Élise lors de la séance en alloconfrontation

Ce sentiment d'empathie est également apparu chez Nicole lors de son alloconfrontation à l'épisode au cours duquel l'animatrice tentait de s'appuyer sur Sonia pour aider Mickaël à se remémorer ce qu'était l'imparfait. Cette dernière, après avoir donné un bon exemple, a confondu passé et futur. « *C'est embêtant ! Elle était bien partie ! Je me mets dans sa peau [...] à l'animatrice. Elle a donné le bon exemple et Mickaël, comme c'est sa camarade, il va forcément être capté. Et manque de bol, elle passe au futur !* » (Signe 46).

Enfin, Élise et Nicole ont toutes les deux identifié une cause des difficultés rencontrées par les enfants lors de cette séance de travail. Il s'agit du fait que l'animatrice faisait exclusivement travailler les enfants à l'oral. Cela est notamment apparu dans cet extrait de la séance en alloconfrontation avec Élise (Tableau 6.21) :

Élément visionné	Verbalisations d'Élise lors de la séance en alloconfrontation
L'animatrice, avant que les élèves ne fassent l'exercice, les fait travailler oralement en leur posant des questions sur l'imparfait et plus largement sur les temps de la conjugaison.	E : Plus elle le fait à l'oral, plus ils s'en vont ... ça part en live, c'est dingue ... je vois pas du tout comment ... j'aurais pas fait comme ... [...]. Moi je me serais appuyée sur ce qu'il avait écrit. Je lui aurais fait écrire les terminaisons [...] j'aurais pris le verbe chanter, alors je et tu mets tes terminaisons, et après essayer de basculer. Mais peut-être c'est parce que nous en maths on travaille beaucoup avec des modèles, alors peut-être que c'est moi qui suis déformée. Nous y'a un modèle puis on doit suivre le modèle. [...] Du coup elle s'appuie pas du tout sur le cours [...] C'est dissocié, y'a pas de continuité. Oui c'est un peu dommage parce que l'enfant après il ne comprend pas pourquoi il a écrit une leçon. Enfin moi je me raccroche aux leçons. C'est pour ça après ... moi la première chose que je fais quand je fais un exo je leur dis qu'il faut apprendre la leçon d'abord.

Tableau 6.21 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Élise, enseignante

L'analyse du cours d'action d'Élise (Tableau 6.22) a montré qu'elle désapprouvait la pratique de l'animatrice consistant à passer exclusivement par l'oral pour aider les enfants dans la réalisation de leurs devoirs. Selon elle, il aurait été plus judicieux de passer par l'écrit, c'est-à-dire par la réalisation de l'exercice dans un premier temps.

Enchaînement des signes S67et S68 du cours d'action d'Élise	
Ouvert (O) : Imaginer ce que l'animatrice pourrait faire pour faire surmonter leurs difficultés aux enfants.	
Représentamen (R) 67 : L'animatrice fait travailler les élèves oralement.	Unité élémentaire (U) 67 : Sentiment de désaccord avec la forme orale du travail proposé par l'animatrice.
Représentamen (R) 68 : L'animatrice travaille exclusivement à l'oral.	Unité élémentaire (U) 68 : En se référant à sa propre pratique, formule des préconisations vis-à-vis de l'animatrice.
Interprétant (I) ♦ Faire travailler les enfants exclusivement à l'oral dans le cadre des devoirs favorise leur décrochage. ♦ Il est important de faire travailler les enfants à l'écrit pour vérifier ce qu'ils savent faire. ♦ Il est important d'utiliser des modèles à appliquer avec les enfants. ♦ S'il n'y a pas d'utilisation de la leçon au moment de faire un exercice, les enfants se demandent à quoi sert la leçon.	

Tableau 6.22 : Extrait du cours d'action d'Élise lors de la séance en alloconfrontation

De la même façon, Nicole a interprété les difficultés de Mickaël en lien avec la forme orale du travail : « *Donc là, ce qu'elle dit, je pense pas que Mickaël soit en état de ... que ça puisse l'aider. D'ailleurs il se lève et il peut pas être réceptif à ça. On est dans de l'oral [...] peut-être que Mickaël il aurait besoin qu'on lui écrive des choses* » (signes 42 et 43). Selon Nicole, les enfants pouvaient ne pas être réceptifs aux formes orales de travail et pouvaient avoir besoin de modalités écrites de travail pour réussir. Cependant, elle a minimisé la responsabilité de l'animatrice car, selon elle, les difficultés principales relevaient du travail réalisé en classe et donc étaient de la responsabilité de l'enseignant : « *En même temps, c'est*

pas le boulot de l'animatrice, ça serait le boulot de l'enseignant en classe [...]. Dans tous les cas, il y a d'autres choses à faire avant pour qu'il comprenne ce qu'on attend de lui » (signe 44).

1.3 Lors de l'alloconfrontation à l'activité du retour en classe

Douze signes du cours d'action des participantes à l'environnement de formation, concernant le visionnage de cette partie de l'artefact, ont été analysés : 8 pour Élise et 4 pour Nicole.

Le premier épisode (Tableau 6.23) concerne l'activité de l'enseignant lors de la correction des devoirs :

Élément visionné	Verbalisations de Nicole lors de la séance en alloconfrontation
L'enseignant fait un passage dans les rangs pour vérifier si le travail a été fait et barrer les erreurs.	Le passage c'est pas suffisant. Au moins ... soit on exploite ça et on va reprendre collectivement, on va faire passer un élève au tableau, on va prendre le temps de discuter ... Ou sinon il faut pas le faire ! Enfin si c'est juste barrer pour barrer où est la correction ? Y'a pas de correction. C'est juste une sanction mais bon l'élève il est pas plus avancé.

Tableau 6.23 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Nicole, enseignante

A travers l'analyse du cours d'action de Nicole (Tableau 6.24), il est apparu que, selon elle, il n'était pas suffisant de corriger les devoirs en passant auprès des élèves pour leur signaler les erreurs, et qu'il était nécessaire de reprendre collectivement le travail.

Signe 49 du cours d'action de Nicole
Ouvert (O) : Savoir comment s'y prend l'enseignant pour corriger les devoirs en classe.
Représentamen (R) : Lors de la correction des devoirs, l'enseignant passe dans les rangs pour vérifier le travail des élèves.
Unité élémentaire (U) : Désapprouve le fait que l'enseignant, pour la correction des devoirs, ne fasse que passer dans les rangs et ne fasse pas de correction collective.
Interprétant (I) :
◇ Le fait de corriger les devoirs en barrant les erreurs sur le travail de chaque élève n'est pas suffisant.
◇ Lors de la correction des devoirs, il faut envisager de prendre le temps de discuter et de mettre en œuvre des formes de travail plus collectives : reprendre collectivement le travail , faire passer un élève au tableau, etc.

Tableau 6.24 : Extrait du cours d'action de Nicole lors de la séance en alloconfrontation

Élise a réagi lors du visionnage de la photographie de l'exercice réalisé par Sonia à l'accompagnement à la scolarité et corrigé par l'enseignant (Tableau 6.25) :

Élément visionné	Verbalisations d'Élise lors de la séance en alloconfrontation
La correction de l'exercice de Sonia par l'enseignant : un trait rouge pour barrer les erreurs de terminaisons	Il a fait que barrer. D'accord et donc la petite elle peut pas le retravailler [...] Non parce que moi un enfant quand il s'est trompé à un moment donné il va falloir ... il le refait son exercice [...] On va reprendre son cahier on va dire amortir, verbe de quel groupe ... ? [...] elle peut pas repartir avec un truc comme ça. Parce que sinon ça veut dire qu'elle a pas la correction, donc elle a pas progressé.

Tableau 6.25 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Élise, enseignante

L'analyse du cours d'action d'Élise (Tableau 6.26) a fait apparaître, suite à l'expression de son désaccord, un R mnémonique : le souvenir de la manière dont elle gèrait elle-même la correction des devoirs, pratique à laquelle elle s'est référée. Selon elle, lors de la correction des devoirs, il n'était pas suffisant de signaler les erreurs aux élèves. Il fallait qu'ils puissent refaire l'exercice et parfois reprendre, avec ceux qui en avaient besoin, les éléments de la leçon.

Enchaînement des signes S40 et S41 du cours d'action d'Élise	
Ouvert (O) ☐ Comparer ce que fait l'enseignant lors de la correction des devoirs avec ce qu'elle a l'habitude de faire. ☐ Sentiment diffus de désaccord avec la gestion de classe de l'enseignant.	
Représentamen (R) 40 : La correction de l'enseignant, des traits rouges, sur l'exercice que Sonia a réalisé.	Unité élémentaire (U) 40 : Exprime son désaccord avec le fait que l'enseignant s'est contenté de barrer les erreurs sur l'exercice réalisé par Sonia.
Représentamen (R) 41 : Le souvenir de la manière dont elle gère la correction des devoirs en classe.	Unité élémentaire (U) 41 : Se réfère à la manière dont elle gère la correction des devoirs avec les élèves.
Interprétant (I) ◇ Lorsque les élèves font des erreurs dans la réalisation d'un exercice, il n'est pas suffisant de leur signaler. ◇ Lorsque les élèves font des erreurs dans la réalisation d'un exercice, il faut qu'ils puissent le refaire. ◇ Lorsque les élèves font des erreurs dans la réalisation d'un exercice, il faut parfois reprendre les éléments de la leçon.	

Tableau 6.26 : Extrait du cours d'action d'Élise lors de la séance en alloconfrontation

1.4 Synthèse des résultats concernant l'activité des enseignantes dans l'environnement de formation

1.4.1 L'activité des enseignantes lors du visionnage des épisodes se déroulant en classe

L'analyse des Unités du cours d'action (U) a fait apparaître que les enseignantes ne se reconnaissaient pas dans l'activité visionnée de l'enseignant. Elles ont désapprouvé :

- l'attitude de l'enseignant face à l'agitation des élèves et le fait qu'il semblait ne pas se préoccuper de leur niveau d'écoute.
- concernant la leçon et les exercices : le fait de partir de la leçon à écrire et non du

travail écrit des élèves, le fait de faire faire le même travail à tous, sans se demander si tout le monde en a réellement besoin, la nature du travail (les homophones grammaticaux) décontextualisé d'un travail plus complexe d'écriture.

- concernant l'épisode de copie des devoirs : la présence d'une erreur d'orthographe au tableau, le fait que l'enseignant ne passe pas auprès des élèves, le fait que les exercices donnés ne soient pas explicitement reliés au travail du jour.

- correction des devoirs : le fait que l'enseignant ne fasse que passer auprès des élèves sans leur permettre de revenir sur leurs erreurs.

L'analyse a également fait apparaître des Représentamens (R) de deux natures. La première catégorie référait aux Représentamens ancrés dans la situation visionnée. Dans ce cas, ils référaient très majoritairement à l'activité de l'enseignant et de manière minime à celle des enfants. La deuxième catégorie de Représentamens (R) concernait ceux qui étaient ancrés dans l'activité des participants à l'environnement de formation : il s'agissait essentiellement de souvenirs de situations proches vécues (des Représentamens mnémoniques). Des enchaînements de deux signes (voire trois) sont ainsi apparus comme récurrents. Dans ce cas, le premier signe renvoyait au fait que les enseignantes ne se reconnaissaient pas dans certains éléments de l'activité visionnée (1^{er} signe) et se référaient à leur propre pratique (2^{ème} signe). À travers cela, sont apparues des pratiques différentes, dont certaines ont été positionnées par les participantes à l'environnement de formation comme étant des alternatives à la pratique visionnée :

- donner en classe, en lien avec chaque leçon, une série d'exercices réalisés en classe et en-dehors de la classe selon le rythme de travail et d'apprentissage des enfants
- passer auprès des élèves lors de la copie des devoirs
- responsabiliser un élève qui est censé dire aux autres ce qu'ils doivent mettre dans leur cartable
- écrire soi-même les devoirs et les faire coller aux élèves (surtout pour les plus jeunes)

1.4.2 L'activité des enseignantes lors du visionnage des épisodes se déroulant à l'accompagnement à la scolarité

L'analyse des Unité du cours d'action (U) a mise en évidence le fait que les enseignantes adoptaient à plusieurs reprises une posture d'empathie vis-à-vis de l'animatrice, notamment lorsque celle-ci exprimait ses difficultés. Est également apparu un sentiment de familiarité, notamment par rapport au comportement des enfants qui parfois semblait similaire à celui des élèves de leur classe. Enfin, l'expression d'un désaccord concernant l'activité de l'animatrice a été mis en évidence : notamment le fait qu'elle faisait exclusivement travailler les enfants à l'écrit.

L'analyse a également fait apparaître des Représentamens (R) de deux natures. La première catégorie référerait aux Représentamens ancrés dans la situation visionnée. Dans ce cas, ils référerait majoritairement à l'activité de l'animatrice mais également à celle de Sonia (dans des proportions plus équilibrées que lors de la première partie du visionnage), ainsi que, moins manifestement, aux objets (le cartable et l'exercice). La deuxième catégorie de Représentamens (R) concernait ceux qui étaient ancrés dans l'activité des participants à l'environnement de formation : il s'agissait essentiellement de souvenir de situations vécues (des Représentamens mnémoniques). Le même processus consistant en l'enchaînement de deux signes est ainsi apparu comme dans la première partie du visionnage. Le premier signe était ancré dans la situation de visionnage et le deuxième dans l'activité du participant. Ces deuxièmes Représentamens pouvaient référer :

a) à la situation de classe précédemment visionnée :

- En réagissant au fait que Sonia n'avait pas écrit la date, le souvenir que l'enseignant n'avait pas vérifié les cahiers de texte.
- En réagissant au fait que Sonia n'avait pas sa fiche d'exercice, le souvenir du support de l'exercice donné en classe, sur « feuille volante », qui a contribué au fait que les élèves le perdent.
- En réagissant au fait que Mickaël était en difficulté, le souvenir de la manière dont le contenu scolaire des homophones grammaticaux a été traité en classe, décontextualisé des pratiques culturelles d'écriture.

b) à leur pratique de classe :

- En constatant que Sonia n'avait pas écrit la date, le souvenir de la manière dont elles géraient le moment de copie des devoirs en classe et la vérification de la bonne réalisation du travail par les élèves.
- En constatant la difficulté de l'animatrice lorsqu'elle a constaté que Sonia n'avait pas son exercice, le souvenir de parents qui parfois se plaignent de l'absence du matériel nécessaire à la réalisation des devoirs dans le cartable de leur enfant.

c) à une situation vécue d'encadrement d'un dispositif d'aide aux devoirs :

- A partir de l'expression, par l'animatrice, de sa difficulté à aider les enfants, le souvenir de situations vécues d'encadrement d'un dispositif d'aide aux devoirs et des difficultés que cela représentait, même en tant qu'enseignant.

2. L'activité des animateurs dans l'environnement de formation

Les cours d'action des animateurs, Romane et Laurent, lors de l'alloconfrontation à l'artefact n°1, sont présentés en respectant la chronologie du visionnage, c'est-à-dire : a) la situation d'accompagnement à la scolarité et b) la situation de classe (celle qui se situe en amont de la situation d'accompagnement à la scolarité puis celle qui se situe en aval, lors de la correction des devoirs).

2.1 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de la séance d'accompagnement à la scolarité

Les résultats concernant les cours d'action de Romane et Laurent lors de l'alloconfrontation à l'activité qui se déroulait à l'accompagnement à la scolarité sont présentés selon qu'ils réfèrent : a) au temps de goûter et de jeu ; b) au temps de mise au travail des enfants et c) à l'aide à la réalisation des devoirs de Sonia et Mickaël par l'animatrice. Quarante-cinq signes du cours d'action des participants à l'environnement de formation, concernant le visionnage de cette partie de l'artefact, ont été analysés : 22 pour Romane et 23 pour Laurent.

- Lorsque l'épisode visionné référait au temps de goûter et jeu

Romane a exprimé sa satisfaction par rapport au fait que l'animatrice animait le temps du goûter : « *Je trouve ça bien d'animer le temps du goûter. C'est sympa* » (Romane, signe 1). En comparant cette situation à ce qu'elle avait l'habitude de faire, Romane s'est différenciée cependant quelque peu car, selon elle, c'était plus aux enfants qu'à l'animatrice de décider des jeux à réaliser. Laurent, tout en se reconnaissant dans ce type d'animation, s'est questionné sur l'attention qui était demandée aux enfants (Tableau 6.27) :

Élément visionné	Verbalisations de Laurent lors de la séance en alloconfrontation
Au début de la séance d'accompagnement à la scolarité, l'animatrice organise un jeu collectif, à l'oral, autour du goûter.	Elle essaie de créer un temps de parole, voilà, simplement, auprès des jeunes. [...] elle essaie d'avoir leur attention, chose qui n'est pas évidente pour deux raisons. Premièrement parce qu'ils sont en train de goûter ... donc je sais pas enfin ça pose question, je trouve que c'est moins facile. Et deuxièmement parce que c'est après une journée de classe en plus on est fin juin. [...] et ça me pose question en terme de rythme. [...] Au CLAE, on faisait pas d'accompagnement aux devoirs mais après un temps libre on les prenait en activité, on savait que c'était toujours plus compliqué d'avoir leur attention. On créait des temps d'ateliers de paroles, y'avait une démarche d'ateliers de parole.

Tableau 6.27 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Laurent, animateur

L'analyse du cours d'action de Laurent (Tableau 6.28) met en évidence que, pour lui, il n'était pas évident d'obtenir l'attention des enfants dans une telle situation en raison a) de l'organisation du goûter en parallèle ainsi b) de la proximité avec le temps de classe. Il s'est alors référé à des situations vécues d'encadrement de tels dispositifs où, afin de respecter le rythme des enfants, un temps plus « libre » était organisé entre la sortie des classes et l'accueil dans le dispositif d'accompagnement à la scolarité.

Enchaînement des signes S1 et S2 du cours d'action de Laurent	
Ouvert (O) ☐ Savoir ce que fait l'animatrice. ☐ Comparer la manière dont l'animatrice prend en compte le rythme des enfants à ce qu'il a été amené à faire dans des accueils périscolaires.	
Représentamen (R) 1 : L'animatrice crée un temps de parole et peine à capter l'attention des enfants.	Unité élémentaire (U) 1 : Question du chercheur concernant les situations vécues similaires.
Représentamen (R) 2 : Exprime son désaccord avec le fait de vouloir capter l'attention des enfants comme le fait l'animatrice	Unité élémentaire (U) 2 : Se réfère à des situations vécues en accueil périscolaire où un temps libre était organisé à destination des enfants à la sortie de la classe et avant des ateliers dirigés
Interprétant (I) ♦ Il n'est pas évident de capter l'attention des enfants lorsqu'ils sont en train de goûter. ♦ Il n'est pas évident de capter l'attention des enfants après une journée de classe. ♦ En fin d'année scolaire, les capacités d'attention des enfants sont moins grandes. ♦ Il est important de permettre aux enfants, à la sortie des classes, de pouvoir bénéficier de temps plus « libre » avant d'intégrer des dispositifs plus dirigés.	

Tableau 6.28 : Extrait du cours d'action de Laurent lors de la séance en alloconfrontation

La présence des bénévoles ainsi que leur place dans le dispositif a également attiré l'attention de Romane. Selon elle, ils ne semblaient pas assez impliqués : « *Je trouve ça dommage en fait que les bénévoles ne participent pas* » (Romane, signe 4).

- Lorsque l'épisode visionné référait à la mise au travail de Sonia et Mickaël par l'animatrice

Lorsque le temps de goûter/jeu s'est terminé, et que l'animatrice a proposé aux enfants qui disaient n'avoir pas de devoirs d'aller écouter une histoire, Romane (tableau 6.29) ne s'est pas reconnue dans cette façon d'agir et s'est référée à sa propre pratique :

Élément visionné	Verbalisations de Romane lors de la séance en alloconfrontation
L'animatrice organise le temps d'aide aux devoirs en disant aux enfants qui disent n'avoir pas de travail d'aller écouter une histoire lue par un bénévole.	Là j'arrête, parce que nous même ceux qui n'ont pas de devoir ils partent quand même dans les groupes. Même s'ils ne font pas de devoir, on insiste sur le fait qu'il faut pas forcément travailler mais il y a forcément des choses à revoir, une leçon à réviser [...] Donc s'il y a un enfant qui n'a pas de devoir, je lui dis « Écoute tu en parles au bénévole, à ton bénévole, et vous allez voir ce que vous pouvez faire ensemble. Même si c'est un petit bac, même si c'est un jeu, voilà... ». On insiste sur le fait que s'ils viennent ici c'est pour travailler avec un bénévole, même si c'est pas forcément des devoirs.

Tableau 6.29 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Romane, animatrice

L'analyse du cours d'action de Romane (Tableau 6.30) a fait apparaître l'enchaînement de deux signes : le premier était composé d'un R ancré dans la situation visionnée (la pratique de l'animatrice) et le deuxième d'un R mnémonique (le souvenir de la manière dont elle avait réagi au fait que certains élèves disaient ne pas avoir de travail à réaliser). Pour elle, a) les enfants avaient forcément une leçon à réviser même s'ils n'avaient pas de devoirs ; b) il était important d'insister sur le fait que les enfants venaient à l'accompagnement à la scolarité pour travailler et c) en cas d'absence de devoirs, les bénévoles pouvaient proposer des situations de travail sous forme de jeux.

Enchaînement des signes S7 et S8 du cours d'action de Romane	
Ouvert (O) ☐ Savoir comment l'animatrice organise le début du temps de réalisation des devoirs. ☐ Comparer ce que fait l'animatrice à ce qu'elle fait habituellement dans des situations similaires.	
Représentamen (R) 7 : L'animatrice propose aux enfants qui n'ont pas de devoirs d'aller écouter une histoire lue par un bénévole.	Unité élémentaire (U) 7 : Désapprouve le fait que les enfants qui n'ont pas de devoir puissent faire autre chose avec un bénévole.
Représentamen (R) 8 : Le souvenir de situations vécues où des enfants disent ne pas avoir de devoirs.	Unité élémentaire (U) 8 : Se réfère à la manière dont elle gère les enfants qui disent ne pas avoir de devoirs dans les séances d'accompagnement à la scolarité sur lesquelles elle intervient.

Interprétant (I)

- ◇ Les enfants ont forcément une leçon à réviser même s'ils n'ont pas de devoirs.
- ◇ Il est important d'insister sur le fait que les enfants viennent à l'accompagnement à la scolarité pour travailler.
- ◇ En cas d'absence de devoirs, les bénévoles peuvent proposer des situations de travail sous forme de jeux.

Tableau 6.30 : Extrait du cours d'action de Romane lors de la séance en alloconfrontation

Les échanges entre l'animatrice et Sonia, concernant l'absence de date et d'exercice dans le cahier de textes de Sonia, a fait l'objet de plusieurs Représentamens chez les deux participants à l'environnement de formation. Laurent s'est référé à des situations vécues en tant qu'écolier dans lesquelles son enseignant vérifiait les cahiers de textes : « *Le souvenir que j'avais [...] c'est qu' à l'époque, nous c'était écrit au tableau donc y'avait juste à recopier et on pouvait être amené à être contrôlé pour voir si on avait bien écrit [...] c'est aussi une phase de travail, c'est de recopier sur le cahier de textes. Le fait qu'il y ait des fautes d'orthographe me fait dire que soit ça n'a pas été forcément relu, soit ça a été fait très rapidement* » (Laurent, signe 7). Pour lui, la vérification de la copie des devoirs apparaissait comme une alternative à la présence des erreurs dans le cahier de textes des enfants. Il s'est également interrogé sur la nature écrite du travail, en référence à la loi régissant cette pratique : « *normalement les devoirs c'est pas toujours ... c'est pas obligatoire en fait* » (Laurent, signe 8). De son côté, Romane s'est reconnue dans la situation où les enfants n'avaient pas leurs affaires pour travailler : « *Oh mais ça arrive tout le temps ! Ah oui, qu'ils viennent sans leurs affaires, c'est récurrent* » (Romane, signe 12).

Dans l'extrait suivant (Tableau 6.31), Romane a différencié la situation visionnée et ses propres conditions de travail, lorsque l'animatrice a envisagé d'aller parler à l'enseignant de l'absence de date dans le cahier de textes de Sonia :

Élément visionné	Verbalisations de Romane lors de la séance en alloconfrontation
L'animatrice évoque le fait d'aller parler avec l'enseignant de Sonia	Ah déjà, elle, elle peut parler avec l'instit ! Nous on peut pas, parce que déjà on n'est pas sur l'école, donc c'est que la responsable du CLAS qui a la responsabilité avec l'instituteur, et généralement ce genre de retour nous on les a pas.

Tableau 6.31 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Romane, animatrice

Pour Romane, selon l'analyse de son cours d'action (Tableau 6.32), il était important que l'animateur puisse être en relation avec les enseignants des enfants avec lesquels il travaillait mais, pour autant, il était difficile, en référence à ses propres conditions de travail, d'envisager

ce type de rencontre.

Signe 9 du cours d'action de Romane

Ouvert (O) : Comparer la manière dont l'animatrice est en relation avec les enseignants avec ce qu'elle rencontre dans sa pratique.

Représentamen (R) : L'animatrice évoque le fait d'aller parler avec l'enseignant.

Unité élémentaire (U) : Se plaint de ne pas pouvoir rencontrer les enseignants comme le fait l'animatrice de la situation visionnée.

Interprétant (I)

◇ Il est important que l'animateur puisse être en relation avec les enseignants des enfants avec lesquels ils travaillent.

◇ Il est parfois difficile de pouvoir rencontrer les enseignants.

Tableau 6.32 : Extrait du cours d'action de Romane lors de la séance en alloconfrontation

Laurent, également, a marqué son adhésion à la volonté de l'animatrice d'aller parler avec l'enseignant tout en disant ses doutes quant aux réactions de ce dernier : « *La démarche elle est intéressante d'aller en parler avec l'instit. Heu ... après j'ai peur que pour l'instit' ça soit un peu intrusif. C'est toujours très compliqué les clivages, parce qu'ils existent encore selon moi, entre anim' et enseignants* » (Laurent, signe 10).

- Lorsque l'épisode visionné référait à l'aide à la réalisation de l'exercice par l'animatrice

Romane s'est reconnue dans l'expression de son désarroi par l'animatrice, lors de l'extrait visionné de la séance en autoconfrontation, qui faisait référant aux attitudes de Mickaël (Tableau 6.33) :

Élément visionné	Verbalisations de Romane lors de la séance en alloconfrontation
L'animatrice, en autoconfrontation, fait part de sa difficulté face aux réactions de Mickaël qui semble ne rien comprendre	C'est vrai que souvent ça arrive, sur une séance ou un exercice, on va se rendre compte qu'on a fait quelque chose mais qu'en fait l'enfant il a pas forcément compris. Et là je comprends ce qu'elle veut dire quand elle dit que Michael il ne capte rien. Souvent on essaie d'expliquer quelque chose mais on sent qu'ils ne comprennent pas. Et c'est vrai que c'est un peu embêtant parce que nous on essaie vraiment de leur faire comprendre, de leur faire passer un message, mais ça passe pas. Alors je sais pas si c'est parce qu'il y a plusieurs messages différents ou des façons de dire différentes par rapport à ce qu'a dit l'enseignant, donc c'est vrai que ça ça arrive souvent de se sentir en incapacité de faire passer un message.

Tableau 6.33 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Romane, animatrice

L'analyse du cours d'action de Romane (Tableau 6.34) a montré qu'elle s'était reconnue dans l'expression de ses difficultés par l'animatrice. Selon elle, il était fréquent que des enfants ne comprennent pas lorsqu'on essayait de leur apporter des aides. Pour elle, également, le fait

d'apporter une aide à la réalisation d'un travail, différent de ce qu'aurait fait un enseignant, pouvait être source de difficulté chez l'enfant.

Signe 21 du cours d'action de Romane

Ouvert (O)

- Sentiment d'empathie vis-à-vis de l'animatrice.
- Comparer le sentiment de difficulté exprimé par l'animatrice à ce qu'elle ressent face à des enfants qui semblent ne rien comprendre à une explication donnée.

Représentamen (R) : L'animatrice dit son désarroi par rapport au fait que Mickaël ne comprend rien.

Unité élémentaire (U) : Se reconnaît dans l'expression des difficultés de l'animatrice face à certains enfants.

Interprétant (I)

- ◇ Il est fréquent que des enfants ne comprennent pas lorsqu'on essaie de leur apporter des aides.
- ◇ Le fait d'apporter une aide à la réalisation d'un travail différente de ce qu'aurait fait un enseignant peut être source de difficulté chez l'enfant.

Tableau 6.34 : Extrait du cours d'action de Romane lors de la séance en alloconfrontation

Laurent s'est également reconnu dans l'expression de ce sentiment de difficulté (Tableau 6.35) :

Élément visionné	Verbalisations de Laurent lors de la séance en alloconfrontation
L'animatrice tente d'expliquer l'imparfait à Mickaël qui semble ne pas comprendre. Elle exprime son désarroi en autoconfrontation	Elle a l'air d'être bien frustrée [...] j'ai quelque chose à lui apprendre là, concrètement, j'ai quelque chose à lui expliquer, qu'il a déjà vu au moins une fois en classe etc. mais je sais pas comment faire. [...] je pense que même moi je l'aurais fait de la même manière, elle dit ça de manière genre « Bon ben tu vois bien, c'est facile, c'est simple ». Quelque part elle est vraiment en difficulté parce qu'elle peut pas l'expliquer autrement quoi. Concrètement là c'est la règle il faut l'appliquer, mais lui il sait pas comment l'appliquer cette règle en fait. Et elle elle est complètement déroutée par rapport à ça, ce qui selon moi est complètement entendable quoi. Mais de là à trouver une méthode alternative justement pour une animatrice, c'est pas toujours évident, il faut ... mais je comprends tout à fait son sentiment.

Tableau 6.35 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Laurent, animateur

A travers l'analyse du cours d'action de Laurent (Tableau 6.36), il est apparu qu'il s'était reconnu dans l'expression de sa difficulté par l'animatrice. Selon lui, les animateurs avaient parfois des difficultés à comprendre les problèmes d'apprentissage des enfants et il leur était difficile de trouver des méthodes alternatives lorsque les enfants ne comprenaient pas les explications qu'ils leur donnaient sur des contenus scolaires.

Signe 20 du cours d'action de Laurent

Ouvert (O) : Sentiment d'empathie vis-à-vis de l'animatrice.

Représentamen (R) : L'animatrice exprime sa difficulté face aux réactions de Mickaël au moment de l'aider dans la réalisation des devoirs sur l'imparfait.

Unité élémentaire (U) : Se reconnaît dans la difficulté exprimée par l'animatrice au moment d'aider les enfants à réaliser les devoirs.

Interprétant (I)

◇ Les animateurs ont parfois des difficultés à comprendre les difficultés d'apprentissage des enfants.

◇ Il est difficile pour les animateurs de trouver des méthodes alternatives lorsque les enfants ne comprennent pas les explications qu'ils leur donnent sur des contenus scolaires.

Tableau 6.36 : Extrait du cours d'action de Laurent lors de la séance en alloconfrontation

Romane a cependant été amenée, en référence à ce qu'elle avait l'habitude de faire dans des situations proches, à identifier des sources des difficultés rencontrées par les enfants dans la pratique de l'animatrice. Selon elle, il était opportun de plus passer par l'écrit : *« Moi j'aurais pas fait comme ça en fait. J'aurais d'abord travaillé les terminaisons [...] par écrit [...] parce que c'est plus facile quand c'est visuel peut-être de voir les lettres, les terminaisons écrites, c'est peut-être plus facile à reproduire une fois qu'on les a vues, une fois qu'on les a écrites »* (Romane, signe 22).

Laurent a également réagi à la vue des exercices que les enfants devaient réaliser (Tableau 6.37) :

Élément visionné	Verbalisations de Laurent lors de la séance en alloconfrontation
La photographie de l'exercice sur l'imparfait que Sonia et Mickaël doivent réaliser.	Y'a une chose qui est sûre [...], je pense que c'est plus compliqué pour l'animateur que pour l'enfant généralement puisque c'est des bases qu'on a plus, ou qu'on a moins. Et du coup voilà quoi « conjuguer les verbes entre parenthèses à l'imparfait de l'indicatif », « l'eau jaillissait sous la roche », il faut quand même un petit ... il faut une petite formation un truc comme ça, [...] nous on fait ça à l'instinct [...]. Le plus bel exemple c'est ... je me suis retrouvé à faire de l'aide aux devoirs au Pérou avec des gosses, et on devait faire des divisions à la main [...] et c'est là qu'on se rend compte que les opérations à la main les multiplications etc on l'oublie. Donc du coup soit c'est instinctif et du coup c'est très compliqué ... enfin, y'a quand même une méthode pédagogique d'apprentissage qui n'est pas la même que la méthode pédagogique d'animation ... loisirs j'entends. Il faut un peu de temps, une demi heure, une heure pour déjà se faire les armes sur la division multiplication de comment ça fonctionne.

Tableau 6.37 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Laurent, animateur

L'analyse du cours d'action de Laurent (Tableau 6.38) a fait apparaître l'enchaînement de deux signes dont le deuxième était composé d'un R mnémonique qui a amené le participant à évoquer sa propre pratique d'aide aux devoirs et les difficultés qu'il avait rencontrées par rapport au contenu enseigné et aux méthodes à employer auprès des enfants. Pour lui, ces

difficultés étaient liés au fait que les animateurs avaient besoin de se remémorer les contenus scolaires et que les méthodes pédagogiques des animateurs et des enseignants n'étaient pas les mêmes. Selon lui, il était important que les animateurs bénéficient d'une formation pour ce qui est d'aider les enfants dans la réalisation de leurs devoirs.

Enchaînement des signes S17 et S18 du cours d'action de Laurent	
Ouvert (O) ☐ Savoir quel est le contenu de l'exercice que Sonia et Mickaël ont à réaliser. ☐ Comparer la situation visionnée à une situation proche vécue.	
Représentamen (R) 17 : L'exercice que Sonia et Mickaël ont à réaliser.	Unité élémentaire (U) 17 : Juge de la difficulté de l'exercice pour les animateurs.
Représentamen (R) 18 : Le souvenir de l'encadrement de séances d'aide aux devoirs au Pérou où il a dû poser des divisions manuellement.	Unité élémentaire (U) 18 : Se réfère à son expérience vécue d'aide aux devoirs au Pérou lorsque les devoirs concernaient la technique opératoire de la division.
Interprétant (I) ◇ Le contenu des devoirs pose généralement plus de difficulté aux animateurs qu'aux enfants étant donné qu'ils n'ont plus les bases scolaires. ◇ Les animateurs, pour aider les enfants dans la réalisation des devoirs, ont besoin d'une formation pour se remémorer le contenu scolaire. ◇ Les méthodes pédagogiques des enseignants ne sont pas les mêmes que les méthodes pédagogiques des animateurs.	

Tableau 6.38: Extrait du cours d'action de Laurent lors de la séance en alloconfrontation

Enfin, à plusieurs reprises, Laurent a désapprouvé le fait que l'animatrice demande souvent aux enfants de se dépêcher : *« J'ai l'impression qu'il faut faire très vite quoi. Et du coup ça stresse un peu les petits. L'animatrice a l'air aussi stressée de ça »* (Laurent, signe 13). C'était également le cas lorsque l'animatrice a contraint les enfants dans leur activité en leur demandant notamment de s'asseoir ou a tenté de canaliser les prises de paroles intempestives, vis-à-vis de Sonia par exemple : *« Est-ce que ça la frustre pas elle la petite en disant bon là j'ai la bonne réponse, je peux y aller mais non finalement j'ai pas le droit ? »*. Selon Laurent, il était important de respecter les rythmes des enfants et d'être à l'écoute de leurs besoins.

2.2 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de la classe

Les résultats concernant les cours d'action de Romane et Laurent sont présentés en respectant la chronologie du visionnage de l'artefact, à savoir les moments : a) de la leçon et de la réalisation de l'exercice en classe ; b) de la copie des devoirs en classe et c) de la correction des devoirs en classe. Trente-huit signes du cours d'action des participants à l'environnement de formation, concernant le visionnage de cette partie de l'artefact, ont été

analysés : 25 pour Romane et 13 pour Laurent.

- Lorsque l'épisode visionné référait au temps de la leçon et de la réalisation des exercices en classe

Les premiers éléments visionnés concernant l'activité en classe, et commentés par les deux participants, référaient à la leçon. Romane s'est tout d'abord amusée à reconnaître la situation en se référant à son expérience lorsqu'elle était élève à l'école primaire : « *C'est une leçon classique ... Enfin une leçon que moi j'ai connue à l'école, sur l'imparfait. Ça n'a pas beaucoup changé (rires)* » (Romane, signe 26). Romane a également réagi aux consignes de présentation très précises données par l'enseignant aux élèves au moment de copier la leçon (Tableau 6.39):

Élément visionné	Verbalisations de Romane lors de la séance en alloconfrontation
L'enseignant donne des consignes très strictes de présentation écrite de la leçon	Oui alors ça c'est un truc qui m'a toujours énervée à l'école, j'écris la date en haut à droite, je souligne en vert, j'écris ... Ça c'est un truc que j'ai jamais respecté, on m'a toujours tapé sur les doigts parce que je ne le respectais pas, et c'est un truc que je ne comprends pas pourquoi il faut écrire le titre en vert, souligner en rouge, enfin je ne comprends pas ces codes en fait. Pour moi ça n'a rien à voir avec l'enseignement.

Tableau 6.39 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Romane, animatrice

L'analyse du cours d'action de Romane (Tableau 6.40) a fait apparaître l'enchaînement de deux signes : le premier était composé d'un R ancré dans la situation visionnée (la pratique de l'enseignant) et le deuxième d'un R mnémonique (le souvenir de la manière dont elle réagissait à ces règles lorsqu'elle était élève au collège). Selon elle, il était inutile d'imposer aux élèves des règles strictes de présentation du travail écrit en classe.

Enchaînement des signes S28 et S29 du cours d'action de Romane	
Ouvert (O) ☐ Sentiment diffus de désaccord avec la pratique de l'enseignant. ☐ Comparer la situation visionnée à des situations proches vécues en tant qu'élève.	
Représentamen (R) 28 : L'enseignant donne des consignes très précises de présentation de la leçon.	Unité élémentaire (U) 28 : Désapprouve le fait d'être directif en direction des élèves concernant les règles de présentation des leçons.
Représentamen (R) 29 : Le souvenir de situations vécues au collège en tant qu'élève où les enseignants exigeaient de respecter des règles strictes de présentation du travail.	Unité élémentaire (U) 29 : Se réfère à la difficulté vécue en tant qu'élève de ne pas pouvoir respecter les règles de présentation du travail imposées par les enseignants au collège.
Interprétant (I) : Le fait que des enseignants imposent des règles strictes de présentation du travail en classe est inutile.	

Tableau 6.40 : Extrait du cours d'action de Romane lors de la séance en alloconfrontation

De son côté, Laurent a réagi (Tableau 6.41) au moment où l'enseignant, en autoconfrontation, a expliqué qu'il ne donnait pas toute la leçon à copier aux élèves par crainte d'une réaction d'hostilité de leur part :

Élément visionné	Verbalisations de Laurent lors de la séance en alloconfrontation
L'enseignant explique en autoconfrontation qu'il ne donne pas toute la leçon à copier aux élèves par crainte d'une réaction d'hostilité de leur part.	Sur sa réaction à lui quand il dit « s'ils écrivent tout c'est l'éméute », ça me pose question quand même. Qu'est-ce qu'il entend par émeute ? Est-ce qu'après il faut corriger c'est trop long ? Est-ce que c'est parce qu'il y aura trop de fautes ? [...] le seul souvenir que j'ai c'est qu'en CE2 il fallait de plus en plus écrire justement. Donc c'est pour ça que ça me surprend.

Tableau 6.41 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Laurent, animateur

L'analyse du cours d'action de Laurent (Tableau 6.42) a fait apparaître, ici encore, l'enchaînement de deux signes dont le deuxième était composé d'un R mnémonique qui a amené le participant à évoquer des situations de classe lorsqu'il était élève. A travers cela, il a comparé la pratique de l'enseignant dans la situation visionnée (premier signe) à celle de ses enseignants lorsqu'il était élève. Cela l'a amené à exprimer sa perplexité par rapport au fait que l'enseignant prévenait les réactions des élèves en leur évitant d'écrire. Selon lui, ils étaient capables de fournir ce travail.

Enchaînement des signes S26 et S27 du cours d'action de Laurent	
Ouvert (O) ☐ Impression de résignation chez l'enseignant. ☐ Comparer les exigences de l'enseignant à celles de ses enseignants lorsqu'il était élève.	
Représentamen (R) 26 : L'enseignant dit que s'il fait écrire toute la leçon aux élèves, il risque d'y avoir une émeute.	Unité élémentaire (U) 26 : Exprime sa perplexité à entendre l'enseignant craindre une émeute s'il fait trop écrire les élèves.
Représentamen (R) 27 : Le souvenir de la quantité d'écriture qu'il avait lorsqu'il était élève en classe de CE2.	Unité élémentaire (U) 27 : Se réfère à la quantité d'écriture qu'il avait lorsqu'il était élève en classe de CE2.
Interprétant (I) : Les élèves de CE2 sont en capacité d'écrire.	

Tableau 6.42 : Extrait du cours d'action de Laurent lors de la séance en alloconfrontation

A un autre moment, Laurent a trouvé l'attitude de l'enseignant résignée, lorsque ce dernier disait ce qu'il attendait des élèves au moment de la copie des devoirs : « *Je comprends pas pourquoi il dit "ils devraient dans l'absolu prendre leur stylo et écrire"* ? Est-ce que c'est parce qu'il est déjà conscient qu'ils le font pas ? [...] Du coup il a l'air un peu résigné si c'est le cas » (Laurent, signe 25).

- Lorsque l'épisode visionné référait à la copie des devoirs en classe

Lorsque l'enseignant a écrit les devoirs au tableau et a demandé aux élèves de sortir leur cahier de textes, Romane s'est demandée si les élèves se mettaient au travail (Tableau 6.43) :

Élément visionné	Verbalisations de Romane lors de la séance en alloconfrontation
L'enseignant demande aux élèves de sortir leur cahier de textes et écrit les devoirs au tableau.	Je regarde les devoirs au tableau. Et j'attendais de voir s'ils le faisaient ou pas. Après je sais qu'il y a certains instituteurs qui vérifient si les enfants ont écrit leurs devoirs. Parce qu'il y a écrit « vu » sur le cahier de textes à côté des devoirs. Bon après j'imagine que ça doit prendre un temps fou, mais après je sais que pour nous au CLAS c'est agréable de voir que les instituteurs ont vérifié si les devoirs avaient été écrits parce que souvent ils vont nous dire y'a pas de devoirs, et que c'est vrai qu'il n'y a rien d'écrit dans le cahier de textes et on ne peut pas vérifier.

Tableau 6.43 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Romane, animatrice

Le premier signe (Tableau 6.44), dont le R était ancré dans la situation visionnée, a permis de mettre en évidence le fait que Romane se demandait si les élèves écrivaient effectivement les devoirs. Selon elle, il arrivait souvent que les enfants n'écrivent pas, ou pas complètement, les devoirs. Le deuxième signe, comportant un R mnémonique, a montré que Romane se référait à sa propre pratique d'accompagnement à la scolarité et s'est souvenue de sa satisfaction lorsque les enseignants vérifiaient la copie des devoirs en classe et le stipulaient dans le cahier de textes. Elle a cependant confié avoir conscience de la difficulté que cela devait représenter pour l'enseignant en terme organisationnel.

Enchaînement des signes S33 et S34 du cours d'action de Romane	
Ouvert (O) ☐ Savoir ce que font les élèves et l'enseignant pendant l'écriture des devoirs. ☐ Se remémorer des situations vécues d'accompagnement à la scolarité avec le cahier de textes.	
Représentamen (R) 33 : Les devoirs écrits au tableau.	Unité élémentaire (U) 33 : Se demande si les élèves écrivent effectivement les devoirs.
Représentamen (R) 34 : Le souvenir de cahiers de textes sur lequel l'enseignant a indiqué qu'il avait vérifié la copie des devoirs.	Unité élémentaire (U) 34 : Se réfère à son expérience vécue de cahiers de textes sur lequel l'enseignant avait indiqué qu'il avait vérifié la copie des devoirs.
Interprétant (I) ◇ Souvent, les élèves ne notent pas les devoirs correctement et disent qu'il n'y a pas de devoirs. ◇ Il est agréable pour l'animateur de voir que l'enseignant a vérifié la copie des devoirs en classe et l'a indiqué sur le cahier de textes. ◇ Il ne doit pas être facile pour les enseignants de vérifier la copie des devoirs auprès de chaque élève.	

Tableau 6.44 : Extrait du cours d'action de Romane lors de la séance en alloconfrontation

Laurent a cherché à savoir si l'enseignant avait écrit la date au tableau. Lorsqu'il s'est rendu-compte que cela était le cas, il s'est remémoré la situation d'accompagnement à la scolarité précédemment visionnée au cours de laquelle Sonia avait dit à l'animatrice que l'enseignant n'écrivait jamais la date : « *Y'a une date là ! Et du coup c'est pas plutôt la petite qui a ... (rires) qui a enfumé l'animatrice du CLAS tout à l'heure ? Donc avant d'aller en parler à l'instit' pour être sûre ... c'est peut-être plus sage d'aller comparer les cahiers de texte des autres enfants quand même* » (Laurent, signe 30). Pour Laurent, lorsque les enfants se plaignaient des pratiques de l'enseignant auprès des animateurs, ces derniers avaient tout intérêt à vérifier leurs propos.

Laurent a également réagi lorsque l'enseignant a menacé les élèves de leur donner des devoirs supplémentaires (Tableau 6.45) :

Élément visionné	Verbalisations de Laurent lors de la séance en alloconfrontation
L'enseignant menace les élèves de leur donner des devoirs supplémentaires.	C'est le bâton et la carotte. C'est je leur fais croire que je vais rajouter des milliards de devoirs [...] j'essaie de faire un lien du coup avec le CLAS [...] le devoir il est encore perçu comme une grosse contrainte, parce qu'apparemment ça a l'air de marcher comme sanction ou menace ... du coup si le devoir il est perçu par les enfants et par les enseignants comme ça, ça va être une énorme contrainte, ça va être un truc chiant concrètement ... les gens du CLAS ils se retrouvent avec des enfants qui se disent ben voilà y'a un truc chiant à faire et du coup il faut le faire. Donc du coup je comprends aussi que les enfants ils soient pas toujours à fond dedans, si déjà c'est expliqué comme étant un truc ... un truc embêtant quoi.

Tableau 6.45 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Laurent, animateur

Le premier signe (Tableau 6.46), dont le R était ancré dans la situation visionnée, a mis en évidence le fait que Laurent était en désaccord avec la pratique de l'enseignant consistant à menacer les élèves de leur donner du travail supplémentaire. Il s'est à partir de cela référé à sa propre pratique d'accompagnement à la scolarité (deuxième signe, comportant un R mnémonique) en se souvenant du manque d'implication des enfants dans les devoirs. Selon lui, il n'était pas judicieux de présenter les devoirs en classe comme une punition car cela risquait de renforcer ces postures chez les élèves.

Enchaînement des signes S28 et S29 du cours d'action de Laurent	
Ouvert (O) ☐ Sentiment diffus de désaccord avec la pratique de l'enseignant. ☐ Interpréter les attitudes des élèves à l'accompagnement à la scolarité à l'aune de ce qui se passe en classe.	
Représentamen (R) 28 : L'enseignant menace les élèves de leur donner des devoirs supplémentaires.	Unité élémentaire (U) 28 : Exprime son désaccord par rapport au fait que l'enseignant menace les élèves de leur donner des devoirs supplémentaires.

Représentamen (R) 29 : Le souvenir des attitudes des élèves face aux devoirs lors des séances d'accompagnement à la scolarité.	Unité élémentaire (U) 29 : Se référant à l'attitude des élèves face aux devoirs lors des séances d'accompagnement à la scolarité, exprime son désaccord par rapport au fait de présenter les devoirs comme une sanction.
Interprétant (I) ◇ Menacer les élèves de leur donner des devoirs supplémentaires, c'est fonctionner sous la forme de sanctions et récompenses. ◇ Les enfants ne sont pas très impliqués dans les devoirs. ◇ Il n'est pas judicieux de présenter les devoirs en classe comme une contrainte ou une sanction.	

Tableau 6.46 : Extrait du cours d'action de Laurent lors de la séance en alloconfrontation

Romane a également exprimé son désaccord par rapport au fait que l'enseignant menaçait les élèves de sanction si le travail n'était pas fait, sans vérifier s'ils copiaient correctement les devoirs : « *Donc oui là on voit que l'instituteur il sait pertinemment qu'il y en a qui ne notent pas les devoirs. Donc après je ne sais pas s'ils vérifient s'ils sont notés parce que comme il dit après ils vont être sanctionnés. Alors est-ce que c'est bien de les... de les laisser ne pas noter leurs devoirs et de les sanctionner après ? Non, je ne vois pas l'intérêt de dire je vais te sanctionner, sachant qu'on sait pertinemment qu'après il va être sanctionné. Voilà enfin je trouve que ça n'est pas forcément... bien pour l'enfant* ». (Romane, signe 41). Outre cela, elle a manifesté son désaccord avec le fait de donner beaucoup de devoirs aux élèves, en le justifiant par rapport aux rythmes de enfants et aux inégalités que cela pouvait engendrer : « *Rajouter des masses et des masses de travail le soir c'est un peu... Moi je suis pas pour la pratique des devoirs donc... Enfin ils ont pas mal déjà de travail dans la journée, et le soir rajouter encore plus de travail à faire à la maison sachant qu'ils ont pas tous papa et maman qui sont là pour les aider, ils ont pas tous le CLAS, donc en rajouter encore plus je... je pense pas que ce soit une bonne manière de les temporiser* » (Romane, signe 35).

- *Lorsque l'épisode visionné référait à la correction des devoirs en classe*

Lorsque la photographie de l'exercice que Sonia avait réalisé à l'accompagnement à la scolarité, qui avait été corrigé par l'enseignant, est apparue, Romane a identifié les nombreuses erreurs commises par Sonia :

Élément visionné	Verbalisations de Romane lors de la séance en alloconfrontation
La photographie de l'exercice que Sonia a réalisé à l'accompagnement à la scolarité et que l'enseignant a corrigé.	Là on voit bien ce que je disais tout à l'heure, si elle était passée par l'écrit peut-être qu'elle aurait vu les terminaisons, parce qu'elle a fait phonétiquement en fait l'exercice. Donc c'est sûr qu'elle a conjugué à l'imparfait, mais de façon phonétique. Donc peut-être qu'en passant par l'écrit elle aurait pu...voilà c'est ce que je disais tout à l'heure par rapport à l'écrit et à l'oral.

Tableau 6.47 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Romane, animatrice

L'analyse du cours d'action de Romane (Tableau 6.48) a fait apparaître l'enchaînement de deux signes dont le premier était composé d'un R ancré dans la situation visionnée (l'exercice réalisé par Sonia) et le deuxième d'un R mnémonique. Romane s'est en effet référée à la situation de classe précédemment visionnée et notamment à l'épisode au cours duquel l'animatrice avait tenté d'aider les enfants exclusivement à l'oral. Pour elle, comme elle l'avait déjà souligné lors du visionnage de la situation de classe, pour aider les enfants dans la réalisation des devoirs, il était important de passer par l'écrit. Elle a ainsi interprété les erreurs présentes sur la fiche d'exercice de Sonia.

Enchaînement des signes S46 et S47 du cours d'action de Romane	
Ouvert (O) : Interpréter la présence de nombreuses erreurs dans les devoirs de Sonia.	
Représentamen (R) 46 : La photographie de l'exercice réalisé par Sonia où on voit qu'elle a écrit les terminaisons des verbes phonétiquement.	Unité élémentaire (U) 46 : Identifie les erreurs de terminaison des verbes sur l'exercice de Sonia.
Représentamen (R) 47 : Le souvenir de la situation d'accompagnement à la scolarité où l'enseignant a fait travailler Sonia et Mickaël exclusivement à l'écrit.	Unité élémentaire (U) 47 : Se réfère à la situation d'accompagnement à la scolarité précédemment visionnée pour expliquer les erreurs concernant les terminaisons des verbes par Sonia.
Interprétant (I) ◇ Lorsqu'un enfant écrit toutes les terminaisons des verbes à l'imparfait en « ER » c'est qu'il écrit phonétiquement. ◇ Pour aider les enfants dans la réalisation des devoirs, il est important de passer par l'écrit.	

Tableau 6.48 : Extrait du cours d'action de Romane lors de la séance en alloconfrontation

Romane s'est également étonnée en constatant que l'enseignant corrigeait directement les devoirs en allant voir les élèves un par un sans faire de retour collectif au tableau : « *Ça aurait été bien peut-être de faire un retour global pour que les enfants puissent se corriger eux-mêmes* » (Romane, signe 44).

De son côté, Laurent s'est questionné (tableau 6.49) sur le rôle de l'accompagnement à la scolarité par rapport aux devoirs, notamment à partir des corrections que l'animatrice avait faites :

Élément visionné	Verbalisations de Laurent lors de la séance en alloconfrontation
La photographie de l'exercice réalisé par Sonia à l'accompagnement à la scolarité et corrigé par l'enseignant	Elle a fait des erreurs. Du coup là oui elle a fait l'exercice avec le CLAS mais [...] bon ça pose juste la question sur le rôle du CLAS. Le CLAS, c'est de faire en sorte qu'ils fassent leurs devoirs, ou est-ce que le rôle du CLAS c'est qu'ils réussissent à chaque fois leurs devoirs ? [...] au-delà des devoirs pour moi le rôle du CLAS c'est de faire en sorte qu'ils puissent quand même mieux comprendre quelque chose. [...]. On leur demande pas de réussir un exercice parfait mais qu'ils aient compris une logique.[...]Y'a des coquilles partout pratiquement. Est-ce que l'animatrice a pu vraiment être en capacité de vérifier tout ça ? On a vu qu'elle était quand même parasitée par autre chose, y'avait le 2ème petit avec lequel elle était aussi désemparée, [...]. Est-ce qu'ensuite l'activité d'accompagnement à la scolarité a été faite à un temps judicieux ? [...]. Donc voilà y'a tous ces petits facteurs-là qui vont jouer. [...] Est-ce que le rôle de l'animatrice c'est de faire en sorte de corriger toutes les fautes mais alors franchement ... moi personnellement j'y crois pas parce que sinon elle a pas fini, elle est pas couchée. Ils sont plusieurs enfants et en plus c'est pas son travail, c'est pas sa formation non plus.

Tableau 6.49 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Laurent, animateur

Le premier signe (Tableau 6.50), dont le R était ancré dans la situation visionnée, a mis en évidence le fait que Laurent, réagissant à la présence des nombreuses erreurs dans l'exercice réalisé par Sonia, s'est interrogé sur le rôle de l'accompagnement à la scolarité concernant les devoirs. Il fait également référence à l'épisode d'accompagnement à la scolarité préalablement visionné et qui lui est revenu en mémoire (deuxième signe, comportant un R mnémonique). Il a alors interprété les erreurs de Sonia par rapport aux conditions de déroulement de la séance ainsi que par rapport à ce qu'il pensait être le rôle de l'accompagnement à la scolarité. Selon lui, l'accompagnement à la scolarité n'avait pas pour vocation de faire en sorte que les exercices donnés dans le cadre des devoirs soient justes mais de permettre aux enfants d'accéder à la compréhension de ce qu'ils faisaient. Dans ce cadre, il a considéré que l'animatrice n'avait pas à corriger les erreurs des enfants dans la réalisation des devoirs. De plus, selon Laurent, les conditions d'organisation des séances d'accompagnement à la scolarité n'étaient pas toujours propices aux apprentissages et à la prise en charge individuelle des enfants par les animateurs.

Enchaînement des signes S35 et S36 du cours d'action de Laurent	
Ouvert (O) : Interpréter la présence des erreurs dans les devoirs de Sonia à l'aune des conditions de leur réalisation.	
Représentamen (R) 35 : L'exercice réalisé par Sonia à l'accompagnement à la scolarité comprend de nombreuses erreurs.	Unité élémentaire (U) 35 : S'interroge sur le rôle de l'accompagnement à la scolarité dans la réalisation des devoirs.
Représentamen (R) 36 : Le souvenir de l'épisode de l'accompagnement à la scolarité précédemment visionné.	Unité élémentaire (U) 36 : Se réfère à l'épisode d'accompagnement à la scolarité précédemment visionné pour interpréter la présence des erreurs dans l'exercice de Sonia.

Interprétant (I)

- ◇ L'accompagnement à la scolarité n'a pas pour vocation de faire en sorte que les exercices donnés dans le cadre des devoirs soient justes.
- ◇ L'animatrice n'a pas pour vocation de corriger les erreurs des enfants dans la réalisation des devoirs.
- ◇ L'accompagnement à la scolarité a pour vocation de permettre aux enfants de mieux accéder à la compréhension des contenus scolaires.
- ◇ Les conditions de déroulement de la séance d'accompagnement à la scolarité ne favorisent pas toujours des postures d'apprentissage chez les enfants.
- ◇ Les conditions de déroulement de la séance d'accompagnement à la scolarité ne favorisent pas toujours la mobilisation de l'animateur sur le travail de chacun des enfants.

Tableau 6.50 : Extrait du cours d'action de Laurent lors de la séance en alloconfrontation

2.3 Synthèse des résultats concernant l'activité des animateurs dans l'environnement de formation

2.3.1 L'activité des animateurs lors du visionnage des épisodes se déroulant à l'accompagnement à la scolarité

L'analyse des Unités du cours d'action (U) a fait apparaître que les animateurs se reconnaissaient, pour partie, dans la pratique de l'enseignant mais en désapprouvaient des éléments.

Ils se sont reconnus dans :

- le fait de concilier le temps de goûter et de jeu
- le fait que les devoirs ne soient pas correctement écrits dans les cahiers de texte
- l'intérêt à parler des difficultés rencontrées avec les élèves avec leur enseignant
- la difficulté à aider les enfants dans la réalisation de leur travail.

Ils ont émis des réserves, voire désapprouvé :

- le fait de croire sur parole les enfants qui disent ne pas avoir de travail et de leur proposer une autre activité en conséquence
- le fait de ne pas faire travailler les enfants prioritairement à l'écrit
- le fait de fortement contraindre les enfants en leur demandant de se dépêcher ou en les empêchant de se mouvoir

Comme pour les enseignants, mais en proportion moindre, l'analyse des signes a parfois fait apparaître des enchaînements de deux signes dont le premier était ancré dans la situation visionnée et le deuxième dans l'activité du participant à l'environnement de formation. Ainsi, les animateurs se référaient à des situations vécues, notamment pour les poser en alternative

aux difficultés perçues dans la situation visionnée. Cela concernait :

- la transition entre le temps de classe et des dispositifs d'accompagnement à la scolarité : laisser un « temps libre » aux enfants de manière à respecter leurs rythmes chronobiologiques
- la bonne copie des devoirs par les enfants : le fait que les enseignants puissent indiquer sur le cahier de textes des élèves qu'ils ont bien vérifié la copie

2.3.2 L'activité des animateurs lors du visionnage des épisodes se déroulant en classe

L'analyse des Unité du cours d'action (U) a fait apparaître, majoritairement, que les animateurs avaient tendance à désapprouver la pratique de l'enseignant. Cela pouvait avoir trait à ses attitudes jugées résignées ou peu adaptées (notamment lorsque l'enseignant a menacé les élèves de leur donner des devoirs supplémentaires) ou au caractère jugé trop formel du travail, notamment en ce qui concernait la copie de la leçon. Enfin, le visionnage de cette partie de l'artefact a amené les animateurs à se questionner sur le rôle de l'accompagnement à la scolarité, et notamment sur le bien-fondé (ou non) de la correction par les animateurs du travail réalisé par les enfants.

L'analyse a également fait apparaître des Représentamens (R) de deux natures. La première catégorie référait aux Représentamens ancrés dans la situation visionnée. Dans ce cas, ils référaient majoritairement à l'activité de l'enseignant ou des élèves. La deuxième catégorie de Représentamens (R) concernait ceux qui étaient ancrés dans l'activité des participants à l'environnement de formation : il s'agissait essentiellement de souvenirs de situations vécues (des Représentamens mnémoniques). Le même processus consistant en l'enchaînement de deux signes est ainsi apparu comme pour les enseignants. Le premier signe était ancré dans la situation de visionnage et le deuxième dans l'activité du participant. Ces deuxièmes Représentamens pouvaient référer :

a) à la situation d'accompagnement à la scolarité précédemment visionnée :

- En entendant Sonia affirmer que l'enseignant n'écrivait jamais la date, le souvenir de ce qu'avait effectivement fait l'enseignant
- En identifiant les erreurs dans l'exercice que Sonia avait réalisé à l'accompagnement à la scolarité, le souvenir de la manière dont s'y était pris l'animatrice pour l'aider et notamment le fait qu'elle ne la faisait travailler qu'à l'oral

b) à leur propre pratique dans des dispositifs d'accompagnement à la scolarité :

- En réagissant au fait que l'enseignant menaçait les élèves de leur donner du travail supplémentaire, le souvenir du peu d'entrain que les élèves manifestaient à faire leurs devoirs lors des séances d'accompagnement à la scolarité.

c) à leur propre vécu scolaire, lorsqu'ils étaient élèves :

- En voyant la situation de classe, le souvenir de leur propre vécu scolaire quand ils étaient élèves et l'impression globale qu'il leur en restait.
- En réagissant à certains aspects de la pratique de l'enseignant, le souvenir de ce que faisaient leurs propres enseignants

Chapitre 7

L'activité des enseignants et des parents dans l'environnement de formation

Ce chapitre est consacré à la description et à l'analyse du cours d'action de quatre participants, deux enseignantes et deux parents, lors de l'utilisation de l'environnement de formation, plus précisément lors des séances en alloconfrontation au cours desquelles ils ont visionné l'artefact vidéo n°2 conçu à partir de l'analyse de l'activité présentée au chapitre 5. Les résultats renvoient aux annexes 21 à 24.

Le chapitre 7 est organisé de la manière suivante :

- Section 1 : L'activité des enseignantes dans l'environnement de formation
- Section 2: L'activité des parents d'élèves dans l'environnement de formation

1. L'activité des enseignantes dans l'environnement de formation

Les cours d'action des enseignantes, Viviane et Karine, lors de l'alloconfrontation à l'artefact n°2, sont présentés en respectant la chronologie du visionnage, à savoir les situations a) de classe ; b) de réalisation des devoirs à la maison et c) de retour en classe.

1.1 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de la classe

Les cours d'action sont présentés à partir de la documentation des signes qui réfèrent a) à la leçon et aux exercices réalisés en classe ; b) à la copie des devoirs en classe. Trente-cinq signes du cours d'action des participantes à l'environnement de formation, concernant le visionnage de cette partie de l'artefact, ont été documentés : 23 pour Viviane et 12 pour Karine.

- Lorsque l'épisode visionné réfère à la leçon et aux exercices réalisés en classe

Tout d'abord, Viviane a désapprouvé le fait que l'enseignant avait commencé la séance consacrée aux homophones grammaticaux « on » et « ont » par la leçon. En se référant à sa propre pratique de classe, elle a considéré qu'il était préférable de commencer une séance par des exemples, des exercices, puis de conclure par la leçon : *« Je ne commence pas du tout par ça [...] Pour ma part, je passerai plutôt par les exemples [...] Lui il procède à l'inverse, il fait la leçon et puis les exercices. Moi je fais souvent l'inverse, c'est-à-dire que je propose des phrases, et on constate et on tire la conclusion »* (Viviane, signe 4).

Karine a réagi à la leçon telle que l'enseignant l'avait écrite au tableau et à l'importance que ce dernier accordait à sa formalisation (Tableau 7.1)

Élément visionné	Verbalisations de Karine lors de la séance en alloconfrontation
L'enseignant, lors de la séance en autoconfrontation, insiste sur l'importance du caractère formel de l'écriture de la leçon par les élèves.	C'est vrai que je trouve qu'en primaire on a une grosse problématique par rapport à ce qu'on appelle « trace écrite ». C'est bien de leur faire copier, on est tous d'accord qu'il faut qu'ils écrivent mais on a vraiment ... je sais pas si c'est le milieu d'ici, il y a vraiment des enfants pour qui c'est une réelle difficulté. Et alors, quand il s'agit de la leçon ça rajoute de la difficulté après, parce qu'ils ont des leçons pas propres, pas lisibles voilà [...] j'en fais copier certaines, mais sur le français et les mathématiques très souvent je fais quelque chose d'assez carré avec effectivement des parties à compléter [...] au final ils ont tous quand même une trace propre voilà, qui leur serve vraiment.

Tableau 7.1 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Karine, enseignante

Karine s'est reconnue dans la gestion des traces écrites par l'enseignant de Medhi. Cependant, selon elle, certains élèves avaient de réelles difficultés à copier et cela leur

rajoutait des difficultés lors de l'apprentissage des leçons si celles-ci n'avaient pas été correctement copiées. C'est pour cela qu'elle s'est référée à sa propre pratique, qu'elle a positionnée comme une alternative à cette difficulté. Elle prenait en charge une partie de l'écriture des traces écrites de certains élèves en difficulté, en leur distribuant une fiche polycopiée. Pour elle, cela était susceptible de diminuer la difficulté de certains élèves lors de la copie.

Enchaînement des signes S1 et S2 du cours d'action de Karine	
Ouvert (O) : ☐ Sentiment de familiarité par rapport à la gestion des traces écrites des élèves par l'enseignant. ☐ Expliquer la difficulté de gestion des traces écrites avec les élèves. ☐ Valider sa propre pratique.	
Représentamen (R) 1 : L'enseignant fait copier la leçon aux élèves en insistant sur le caractère formel du travail.	Unité élémentaire (U) 1 : Se reconnaît dans la pratique de l'enseignant qui accorde de l'importance à la présentation de la leçon écrite.
Représentamen (R) 2 : Le souvenir de la manière dont elle prend en charge une partie de l'écriture des traces écrites avec certains élèves en difficulté.	Unité élémentaire (U) 2 : Se réfère à sa pratique comme étant une alternative aux difficultés posées par la copie des leçons.
Interprétant (I) : ♦ Certains élèves ont de réelles difficultés à copier les leçons. ♦ Si les élèves n'écrivent pas bien les leçons, cela leur rajoute des difficultés lors de leur apprentissage. ♦ Il est indispensable d'avoir une trace écrite propre. ♦ Le fait de prendre en charge une partie de la trace écrite avec une feuille polycopiée permet de diminuer la difficulté de copie de certains élèves.	

Tableau 7.2 : Extrait du cours d'action de Karine lors de la séance en alloconfrontation

À la vue de la leçon écrite au tableau par l'enseignant, Viviane en a commenté ses dimensions formelles. Elle a comparé la façon dont l'enseignant avait organisé la leçon et ce qu'elle avait l'habitude de faire elle-même en classe : elle s'est reconnue dans la manière dont il l'avait organisée en colonnes et, en se référant à sa propre pratique, a indiqué qu'elle aurait ajouté des lignes : « *Oui, "on" "ont". Oui, moi je travaille aussi souvent en colonnes ou en tableau, oui, oui. Peut-être que j'aurais plus fait les lignes après* (elle dessine des lignes fictives avec sa main sur l'écran), *pour les exemples. Voilà peut-être ce que j'aurais fait. Peut-être souligner le titre en même temps, en rouge parce qu'on est en grammaire, mais après c'est à peu près ça* » (Viviane, signe 7).

Lorsque l'enseignant a désigné aux élèves une affiche sur laquelle il avait écrit les éléments principaux de la leçon, Karine s'est référée à sa propre gestion des affiches en classe et aux difficultés que cela avait généré. Selon elle, si l'affiche était un résumé essentiel de la

leçon pour les élèves, il n'en demeurait pas moins qu'elle était difficile à réaliser, tant par rapport à la gestion du support (taille de l'écriture, affichage en hauteur) que du contenu (savoir ne garder que l'essentiel) : *« Mais ça aussi c'est compliqué de ne garder qu'un morceau de la leçon, l'essentiel.[...] Et donc l'affiche c'est aussi un résumé essentiel qu'on a sous les yeux pour aider voilà. C'est tout ça aussi je trouve qui est difficile à gérer »* (Karine, signe 4).

Lorsque, au cours d'un épisode de séance en autoconfrontation visionnée, l'enseignant a exprimé sa volonté de faire travailler par les élèves les dimensions implicites des consignes de présentation de la leçon écrite, Viviane s'est reconnue dans cette nécessité. Elle s'est à nouveau référée à sa propre expérience et au fait que les élèves, en général, avaient des difficultés concernant les consignes implicites et ne parvenaient plus à acquérir les automatismes de présentation, ni ceux relatifs aux règles orthographiques et grammaticales : *« Par exemple l'alinéa du paragraphe, j'en ai encore qui ne l'ont pas acquis. Là, on est en fin de 6^{ème}. "C'était pas dit" ! Je dis "oui, mais là, maintenant, on est en fin de 6^{ème}! ça doit être un automatisme!". On a plus d'automatisme, le "on" et le "ont", il peut refaire la leçon l'année prochaine, on la refait en 6^{ème}, c'est pas systématiquement appliqué. L'automatisme maintenant n'a plus cours »* (Viviane, signe 10).

Enfin, Viviane a exprimé son désaccord avec l'enseignant lorsqu'il a dit ne pas attendre des élèves qu'ils retiennent les éléments de la leçon référant à la nature grammaticale des mots « on » et « ont » (Tableau 7.3) :

Élément visionné	Verbalisations de Viviane lors de la séance en alloconfrontation
L'enseignant, a différencié, dans la leçon, la nature grammaticale de « ON » et « ONT » mais dit en autoconfrontation qu'il n'attend pas des élèves qu'ils retiennent cela.	Mais si ! Mais si, c'est une catastrophe ! Parce que le « on » ON, ils vont jamais comprendre que c'est un sujet. Enfin si, là je ne suis pas d'accord avec lui. [...] Le lien doit se faire tout de suite quoi ! C'est pas « on peut pas dire avaient, donc c'est le pronom personnel sujet, donc je l'écris ON ». Donc là c'est une étape qu'il raccourcit lui. Si bien que les pronoms personnels, quand on fait la liste des pronoms personnels sujets, le « on », et je comprends pourquoi maintenant, n'est jamais cité. Et pourquoi on va trouver « était » « AIENT ». Parce que le « on » va désigner plusieurs personnages dans leur esprit. Et pronom personnel de la troisième personne du singulier. [...] Je comprends, je comprends, c'est très éclairant.

Tableau 7.3 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Viviane, enseignante

Selon Viviane, il était important que les élèves sachent que « on » est un pronom personnel sujet et « ont » le verbe à la troisième personne du pluriel. Elle considérait que l'apprentissage de la nature de « on » et « ont » devait se faire en même temps que celui de la

procédure qui permettait de choisir l'orthographe adéquate. Elle s'est souvenue, à travers cela, de fréquents épisodes de classe vécus, au cours desquels des élèves de 6^{ème} exprimaient le fait qu'ils n'avaient pas compris que « ON » était un pronom personnel sujet de la 3^{ème} personne du singulier. Viviane, lors de ce visionnage, a cherché à interpréter ces difficultés personnellement rencontrées à l'aune de la pratique observée, qu'elle semblait considérer comme étant représentative des pratiques des enseignants de l'école primaire.

Enchaînement des signes S11 et S12 du cours d'action de Viviane	
Ouvert (O) : ☐ Désaccord avec l'enseignant lorsqu'il dit qu'il n'est pas catastrophique que les élèves ne retiennent pas la nature de « on » et « ont ». ☐ Expliquer les difficultés rencontrées avec les élèves de 6 ^{ème} par les pratiques des enseignants du primaire.	
Représentamen (R) 11 : L'enseignant dit qu'il n'attend pas des élèves qu'ils retiennent la nature de « on » et « ont » mais seulement la procédure qui permet de choisir entre les deux orthographes.	Unité élémentaire (U) 11 : Manifeste son désaccord avec l'enseignant lorsqu'il dit qu'il n'est pas catastrophique que les élèves ne retiennent pas la nature de « on » et « ont ».
Représentamen (R)12 : Le souvenir des élèves de 6 ^{ème} qui n'ont pas compris que « on » était un pronom personnel sujet de la 3 ^{ème} personne du singulier.	Unité élémentaire (U) 12 : Se réfère à des situations de classe au cours desquelles les élèves de 6 ^{ème} n'ont pas compris que « ON » était un pronom personnel sujet de la 3 ^{ème} personne du singulier.
Interprétant (I) : ♦ Il est important que les élèves sachent que « on » est un pronom personnel sujet et « ont » le verbe à la troisième personne du pluriel. ♦ L'apprentissage de la nature de « on » et « ont » doit se faire en même temps que celui de la procédure qui permet de choisir l'orthographe adéquate. ♦ Si les élèves n'apprennent pas que « on » est un pronom personnel sujet de la troisième personne du singulier, ils disent qu'il désigne plusieurs personnes et écrivent ENT à la fin du verbe qui suit. ♦ Le fait de voir l'enseignant de l'école primaire dans sa classe permet de comprendre des difficultés récurrentes rencontrées chez les élèves en 6 ^{ème} .	

Tableau 7.4 : Extrait du cours d'action de Viviane lors de la séance en alloconfrontation

- Lorsque l'épisode visionné référait à la copie des devoirs en classe

Karine s'est interrogée sur la pertinence du fait de donner du travail écrit parallèlement à un travail de nature plutôt « orale » (Tableau 7.5) :

Élément visionné	Verbalisations de Karine lors de la séance en alloconfrontation
En plus de la leçon à apprendre, l'enseignant donne en devoirs un exercice à réaliser à l'écrit.	Il y a une fameuse loi qui existe depuis longtemps qui dit qu'il ne doit pas y avoir de devoir écrit à l'école. Et cette question-là moi je l'ai toujours entendu, dans toutes les écoles où j'ai été. C'est vrai que, fondamentalement, si on pense que l'apprentissage d'une leçon ça demande du temps, ça pourrait suffire. Mais c'est vrai qu'on est face à des enfants qui, justement, ne voient pas, ne savent pas ce qu'on attend d'eux. Et c'est vrai que l'exercice d'application, même s'il demande du temps, pointe ce problème-là. Mais tout le monde ne fait pas pareil effectivement. Il y a des collègues qui ne donnent pas de devoirs écrits et pour lesquels il y a des apprentissages de leçons, après aussi il peut y avoir des recherches,

	et d'autres qui en donnent beaucoup. À l'opposé, j'ai un collègue, je sais parce que j'ai ses élèves en étude, qui en donne plus que moi. Et on a les mêmes élèves, enfin en termes d'âge, de niveau. Et c'est vrai que moi je m'interroge souvent là-dessus parce que je me dis : bon, côté parents, ça se voit bien, il y a quand même une grosse différence en termes de quantité.
--	---

Tableau 7.5 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Karine, enseignante

Karine, tout en connaissant la loi relative à l'interdiction des devoirs écrits à l'école primaire, a mesuré les avantages et inconvénients de donner du travail écrit aux élèves. Selon elle, le travail écrit était complémentaire à l'apprentissage de la leçon car cela permettait aux élèves de mieux comprendre ce qu'on attendait d'eux. Elle s'est également référée à la diversité des pratiques de ses collègues concernant la quantité de travail écrit donné aux élèves et a imaginé que cela devait poser des problèmes aux parents.

Enchaînement des signes S11 et S12 du cours d'action de Karine	
Ouvert (O) : ☐ Justifier le fait de donner du travail à l'écrit en devoirs. ☐ Se remémorer la pratique des devoirs chez ses collègues.	
Représentamen (R) 11 : L'enseignant donne du travail écrit.	Unité élémentaire (U) 11 : S'interroge sur les avantages et inconvénients de donner des devoirs écrits.
Représentamen (R) 12 : Le souvenir de la quantité des devoirs donnée par ses collègues.	Unité élémentaire (U) 12 : Se réfère aux pratiques de ses collègues pour évoquer la diversité des pratiques liées aux devoirs.
Interprétant (I) : ◇ Lorsque l'on donne une leçon à apprendre, certains enfants ne voient pas ce qu'on attend d'eux. ◇ Le fait de donner un exercice d'application en lien avec l'apprentissage d'une leçon permet aux enfants de mieux comprendre ce qu'on attend d'eux. ◇ Certains enseignants ne donnent pas de devoirs écrits alors que d'autres en donnent beaucoup. ◇ Il existe une loi qui interdit de donner des devoirs écrits. ◇ Les parents doivent être sensibles aux différences de pratiques des enseignants par rapport aux devoirs.	

Tableau 7.6 : Extrait du cours d'action de Karine lors de la séance en alloconfrontation

Viviane a réagi à la nature de l'exercice donné par l'enseignant dans la cadre des devoirs : « Après, feuille photocopiée, ça veut dire que c'est un exercice à trous, [...] ce que nous, au collège, nous redoutons, parce que le résultat c'est... Ce matin [...] j'ai donné un exercice à faire, sur le livre, il y avait "compléter les phrases avec les mots..." [...], voilà ce qu'ils ont fait ce qu'ils ont mis "a)" avec la réponse, et c'est tout. Non non. Et moi j'ai dit : "ça, c'est du travail de paresseux ! Ils doivent écrire la phrase en entier" » (Viviane, signes 20 et 21). Lors de cet épisode, Viviane a exprimé son désaccord vis-à-vis de la pratique de l'enseignant qui avait donné les devoirs sur une feuille photocopiée, sous la forme de phrases à compléter. Selon

elle, le fait que les élèves n'avaient qu'à écrire le mot demandé sans recopier la phrase en entier ne les invitait pas à faire des efforts. Elle s'est référée à une situation de classe vécue le matin même, où des élèves avaient réalisé un exercice sans réécrire les phrases en entier, en ajoutant simplement le mot manquant. C'est pour cela, selon elle, que les enseignants du collège redoutaient les exercices à trous.

Karine a également commenté la gestion de la temporalité des devoirs par l'enseignant qui a donné le travail du jour pour le lendemain. Elle a désapprouvé cela et s'est référée à sa propre pratique qui consistait à distribuer les devoirs sur plusieurs jours. Selon elle, le fait de donner les devoirs plusieurs jours à l'avance permettait aux élèves de s'organiser et d'avoir le temps de faire le travail : « *Moi je ne donne jamais le jour pour le lendemain. C'est vrai que là il a dit c'est pour demain... Donc, moi, c'est soit pour l'autre partie de la semaine, du lundi pour le jeudi, du mardi pour le vendredi, ou carrément la semaine suivante* » (Karine, signe 8).

Lors de la copie des devoirs, Viviane a également été interpellée par l'agitation des élèves (Tableau 7.7) :

Élément visionné	Verbalisations de Viviane lors de la séance en alloconfrontation
Des élèves se lèvent et s'amuse au moment de noter les devoirs.	Y'a des coquins là-dedans. Y'a des coquins au moment de noter la leçon ! [...] Le gars (elle le montre sur l'écran) qui sort le ... l'équerre pour en faire un pistolet. Puis c'est révélateur, voilà les devoirs sûrement pas. Moi c'est pareil. Au moment de ... à la fin, c'est souvent à la fin. Alors parfois on évite, parfois ... Il m'arrive d'éluder le truc et de les donner au départ. Parce que justement comme ça au départ ils sont calmes, ça les pose, ils notent et ensuite on fait le travail et on a un résultat qui est meilleur. [...] Alors quand on dit prenez vos agendas c'est sûr c'est bzzz bzzz bzzz, y'a un courant qui ... ça y est le cours est fini, c'est terminé. Donc après pour avoir le silence total c'est fichu. Ils rentrent en classe c'est déjà noté, pour tel jour y'aura tel exercice à faire, ils arrivent, ils notent et après on passe à la leçon.

Tableau 7.7 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Viviane, enseignante

Lors de cet épisode, Viviane a réagi à l'agitation des élèves au moment de copier les devoirs en classe. Elle a ressenti à ce moment un sentiment de familiarité avec les situations qu'elle rencontrait en classe. Selon elle, les élèves étaient dissipés au moment d'écrire les devoirs car ils ne voulaient pas en avoir et qu'ils manquaient de concentration car ils estimaient que le cours était terminé. Elle s'est alors remémorée une situation de classe vécue, qui lui avait permis de trouver une alternative au problème de l'agitation des élèves : il s'agissait de noter les devoirs en début de cours. Selon elle, cette organisation permettait de mieux obtenir l'attention des élèves.

Enchaînement des signes S15 et S16 du cours d'action de Viviane	
Ouvert (O) : ☐ Sentiment de familiarité vis-à-vis de l'attitude des élèves au moment de noter les devoirs. ☐ Comparer la situation visionnée à ce qui se passe dans sa classe. ☐ Trouver des solutions alternatives aux difficultés de l'enseignante.	
Représentamen (R) 15 : Des élèves sont agités au moment d'écrire les devoirs.	Unité élémentaire (U) 15 : Remarque l'agitation des élèves lors de la copie des devoirs.
Représentamen (R) 16 : Le souvenir de sa propre pratique consistant à donner les devoirs en début de cours.	Unité élémentaire (U) 16 : Se réfère à une pratique alternative qu'elle a expérimentée : écrire les devoirs en début de séance.
Interprétant (I) : ☒ Les devoirs sont souvent écrits en fin de séance. ☒ Lorsqu'on note les devoirs en fin de séance, les élèves considèrent que le cours est terminé. ☒ Les élèves sont dissipés au moment d'écrire les devoirs car ils ne veulent pas avoir de devoirs. ☒ Noter les devoirs en début de séance permet de mieux obtenir l'attention des élèves.	

Tableau 7.8 : Extrait du cours d'action de Viviane lors de la séance en alloconfrontation

A plusieurs reprises, les attitudes corporelles de l'enseignant ont été significatives pour Viviane. Cela a été le cas lorsqu'il se tenait la tête : pour elle, cela était un signe de malaise, de fatigue et de lassitude chez l'enseignant. « *Ça fait le mec lassé de faire cette leçon. Ça lui plaît pas de faire cette leçon. Enfin bon pour moi... Moi je le sens lassé de faire cette leçon* ». Elle a également réagi, à plusieurs reprises, à la manière dont l'enseignant s'adressait aux élèves lorsqu'il voulait les mettre au travail, notamment au vocabulaire qu'elle jugeait peu injonctif. Elle s'est référé au vocabulaire qu'elle avait l'habitude d'employer avec les élèves. Selon elle, les élèves devaient savoir faire la différence entre « proposer » et « imposer ». Ce fut le cas lorsque l'enseignant a dit aux élèves qu'ils leur « proposait » de revoir la leçon sur les homophones : « *Ah ! je propose pas moi, je dis ! Je propose pas : il faut que ! « Je vous propose »... Non, non, il y a pas le choix ! Comme si c'était un choix créé !... Non, non, il faut que vous sachiez faire la différence et... Voilà. Je suis beaucoup plus injonctive que ça, bon... Moi si je dis : « je vous propose », je vous dis pas comment ça rigole !* » (Viviane, signes 17 et 18).

1.2 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de la maison

Les cours d'action de Viviane et de Karine, lors de l'alloconfrontation à l'activité qui concernait la maison, sont présentés à partir de signes référant a) à la mise au travail à partir du cahier de textes et de l'exercice ; b) à la correction de l'exercice. Trente-cinq signes référant à cet épisode visionné ont été analysés : 23 pour Viviane et 12 pour Karine.

- *Lorsque l'épisode visionné référait à la mise au travail à partir du cahier de textes et de l'exercice*

Les premiers éléments significatifs référant à l'activité de Medhi concernaient ses conditions de travail, le fait qu'il s'était installé dans le salon pour faire ses devoirs : « *Ah non, non, non! Déjà, il est pas en position... On leur demande de nous, enfin au collège, qu'ils aient un coin. Surtout pas sur la table du salon, avec la télé qui doit peut-être marcher on n'en sait rien. Alors deux choses (elle montre la brique de jus de fruits présente sur la table), il faut d'abord enlever le goûter et pour être en position... Enfin, il est pas en position de travailleur scolaire (rires)* » (Viviane, signe 27). Selon Viviane, qui a critiqué ces conditions, cela n'était pas conforme à ce qu'elle pensait que les enseignants demandaient aux élèves et aux parents, et n'était pas propice au travail scolaire. Cela a également été le cas du cartable de Medhi. Elle l'a jugé inadapté à un usage scolaire et s'est référée à travers cela à sa propre expérience avec des élèves qui avaient mélangé des affaires de sports et des affaires scolaires dans leur sac : « *C'est pas un sac pour venir à l'école [...]. C'est pas scolaire. Donc là c'est un fourre-tout (elle désigne le sac sur l'écran), j'imagine qu'il y a les affaires de gym dans un coin* » (Viviane, signe 39).

De son côté, Karine, a également émis quelques réserves quant à ces conditions de travail, tout en reconnaissant qu'elles devaient être fréquentes : « *Oui, la table basse, le canapé ... Ça doit se faire beaucoup ... C'est pas impossible pour un petit exercice comme ça, mais c'est pas l'idéal* » (Karine, signe 15).

Karine a réagi à l'épisode au cours duquel la mère de Medhi avait exprimé ses attentes concernant le travail en classe, notamment le fait que, pour elle, Medhi devait avoir acquis les notions travaillées en classe. Elle a relativisé ses propos et justifié à travers cela la nécessité de donner des devoirs, en se référant aux justifications données par l'enseignant lors de l'épisode de classe précédemment visionné : « *Sur le court terme, en classe après avoir eu l'explication, il a sûrement réussi son exercice, espérons-le, et donc il a compris. Mais est-ce que le soir il s'en souvient encore ? Je pense que là-dessus, il y a la nécessité d'un apprentissage derrière, de relire...* » (Karine, signe 14).

Viviane a désapprouvé la manière dont la mère de Medhi s'y prenait pour mettre son fils au travail (Tableau 7.9) :

Élément visionné	Verbalisations de Viviane lors de la séance en alloconfrontation
La mère de Medhi a demandé à son fils de commencer l'exercice sans lui demander de sortir la leçon.	Je pense qu'avec les rencontres parents professeurs, on dit bien aux parents "leçon d'abord, exercice après". Donc, là, elle ne prend pas la main sur son fils, c'est son fils qui prend la main sur elle en fait. Et si elle veut l'aider, il faut que ce soit elle qui prenne la main tout de suite et qui dise "non", tu sors d'abord ton cahier. Il faut impulser dans ce sens-là. Le parent, s'il veut s'investir, il faut qu'il applique les conseils donnés. Parce qu'elle le dit bien, j'aurais voulu que, mais à aucun moment elle ne lui dit de le faire.

Tableau 7.9 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Viviane, enseignante

Lors de cet épisode, Viviane a critiqué le fait que la mère de Medhi n'avait pas demandé à son fils de sortir son cahier de leçons pour réaliser l'exercice. Pour elle, il était indispensable que cela soit fait et que les parents prennent la main sur leur enfant et non l'inverse. A cet instant, elle s'est souvenue des conseils donnés aux parents par les enseignants et a jugé les écarts entre ces conseils et ce qu'elle constatait dans l'activité de la mère de Medhi. Selon elle, si les parents voulaient s'investir, ils devaient appliquer les conseils donnés par les enseignants.

Enchaînement des signes S36 et S37 du cours d'action de Viviane	
Ouvert (O) : ☐ Désaccord avec la manière dont la mère de Medhi s'y prend pour Medhi au travail. ☐ Juger des écarts entre les conseils qui sont donnés aux parents par les enseignants et ce que fait la mère de Medhi. ☐ Expliquer ce que la mère de Medhi devrait faire dans la situation.	
Représentamen (R) 36 : La mère de Medhi laisse Medhi commencer son exercice sans lui demander de sortir sa leçon.	Unité élémentaire (U) 36 : Désapprouve le fait que la mère de Medhi ne prend pas la main sur son fils dans son accompagnement des devoirs.
Représentamen (R) 37 : Le souvenir des conseils donnés aux parents par les enseignants.	Unité élémentaire (U) 37 : Se réfère aux conseils que les enseignants donnent aux parents pour juger la pratique de la mère de Medhi.
Interprétant (I) : ♦ Lors de la réalisation des devoirs, les parents doivent faire sortir le cahier de leçon à leur enfant avant la réalisation de l'exercice. ♦ Les parents doivent prendre la main sur leur enfant et non l'inverse. ♦ Lors des rencontres parents professeurs les enseignants expliquent aux parents comment ils doivent s'y prendre pour aider les enfants dans la réalisation des devoirs. ♦ Si les parents veulent s'investir, ils doivent appliquer les conseils donnés par les enseignants.	

Tableau 7.10 : Extrait du cours d'action de Viviane lors de la séance en alloconfrontation

Concernant l'exercice à réaliser, Viviane s'est focalisée sur le fait que l'exercice n'était collé sur aucun support : « *Il est comme ça ? L'exercice est comme ça ... et le coller ? Il fallait pas le coller ? [...] Je l'aurais fait coller ! En dessous de la leçon ! Il y a la leçon, bon, il a fait son exercice d'application et il donne un petit exercice à faire, l'exercice, il peut le donner comme ça, et vous collez l'exercice dessous* » (Viviane, signes 29 et 30). Lors de cet épisode,

Viviane, en découvrant l'exercice sorti du cahier de textes, a critiqué le fait qu'il ne soit pas collé. Selon elle, donner les devoirs sur une feuille détachée de tout support n'était pas une bonne chose car les élèves risquaient de le perdre. Elle s'est alors référée à la manière dont elle gérait les exercices photocopiés dans sa classe, en lien avec la leçon, recherchant de ce fait une solution alternative à cette situation jugée problématique. Pour elle, les exercices photocopiés donnés dans le cadre des devoirs devaient être collés à proximité de la leçon faite en classe.

Outre le support, Viviane a commenté le contenu de l'exercice que Medhi devait réaliser. Il s'agissait selon elle d'un travail facile : « *Il y a dix phrases, c'est pas exagéré. Oui, c'est facile quoi. Oui, c'est tout à fait... Il n'y a pas de mots difficiles* » (Viviane, signe 31).

- Lorsque l'épisode visionné référerait à la correction de l'exercice

Lorsque la mère de Medhi a exprimé, en séance en autoconfrontation, qu'elle aurait aimé voir la leçon, Viviane a approuvé cela (Tableau 7.11) :

Élément visionné	Verbalisations de Viviane lors de la séance en alloconfrontation
La mère de Medhi dit qu'elle aurait aimé voir la leçon pour corriger	Ça tombe sous le sens. On commence par relire le... [...] Enfin, c'est ce pour quoi on se bat, on commence par relire la leçon, même si, et ça ils ne l'entendent absolument pas, même si le prof oublie de dire relire la leçon. [...] Ça fait parti de l'implicite, et ça c'est très très dur. Le prof l'a pas dit, donc on le fait pas. Ils font l'exercice directement, sans ouvrir le cahier, sans coller, sans appliquer... donc ils ne répondent pas forcément à ce qu'attend le professeur. Ça, c'est clair.

Tableau 7.11 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Viviane, enseignante

Selon Viviane, il fallait que les élèves relisent la leçon avant de faire les exercices. Pour affirmer cela, elle s'est référée à son expérience de classe où elle a constaté que très souvent les élèves ne le faisaient pas.

Enchaînement des signes S32 et S33 du cours d'action de Viviane	
Ouvert (O) : ☐ Comparer la pratique de la mère de Medhi avec ce qu'elle pense devoir être fait par les parents ☐ Impression d'accord avec la mère de Medhi qui veut relire la leçon avant de faire l'exercice. ☐ Valider de sa propre pratique	
Représentamen (R) 32 : La mère de Medhi dit qu'elle aurait aimé voir la leçon avant de commencer l'exercice.	Unité élémentaire (U) 32 : Approuve le fait que la mère de Medhi veuille relire la leçon avant de faire l'exercice, en se référant au comportement des élèves qu'elle rencontre fréquemment.

Représentamen (R) 33 : Le souvenir des élèves qui ne relisent pas la leçon pour faire leurs devoirs	Unité élémentaire (U) 33 : Se réfère aux difficultés des élèves en classe pour approuver le fait que la mère de Medhi veuille sortir le cahier de leçon
Interprétant (I) : ◇ Avant de faire l'exercice, il faut relire la leçon correspondante. ◇ Le fait de relire la leçon avant de faire l'exercice fait partie de l'implicite. ◇ Si l'enseignant ne dit pas ses attentes concernant la relecture de la leçon, les élèves ne le font pas. ◇ Les élèves font l'exercice directement, sans relire la leçon, sans coller l'exercice et sans appliquer la leçon.	

Tableau 7.12 : Extrait du cours d'action de Viviane lors de la séance en alloconfrontation

Karine a également réagi lorsque la mère de Medhi a exprimé son embarras face à l'absence du cahier de leçons de Medhi.

Élément visionné	Verbalisations de Karine lors de la séance en alloconfrontation
La mère de Medhi exprime son embarras car Medhi n'a pas son cahier de leçons.	Moi je me suis fait souvent la réflexion, depuis qu'on a eu l'intervention d'une formatrice en mathématiques, qui a un cahier de mathématiques où elle met les leçons et des exercices etc. Mais nous, en primaire, on a un cahier qu'on appelle « du jour » où on fait aussi bien les mathématiques et le français, et un autre où on met les leçons, et un autre où on met les devoirs. En fait, au départ, c'est pour limiter la quantité de cahiers, au final... Après effectivement on peut se poser la question : il y a des exercices dans le cahier d'exercices, et dans le cahier de devoirs il y a tous types de devoirs sur lesquels on met la date pour laquelle c'est à faire, qui n'est pas effectivement avec la leçon.

Tableau 7.13 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Karine, enseignante

Lors de cet épisode, Karine a mis en cause l'organisation des cahiers, en classe, qui conduisait à séparer leçons et exercices. Pour elle, cette organisation, même si elle permettait de limiter le nombre de cahiers car il n'y en avait plus un pour chaque discipline, posait le problème de la distinction entre leçon et exercice. Cela dit, elle s'est souvenue et s'est référée à la pratique d'une formatrice d'enseignants, qui avait organisé ses cahiers selon les disciplines scolaires de manière à pouvoir mettre en vis-à-vis la leçons et les exercices correspondant sur un même support.

Enchaînement des signes S20 et S21 du cours d'action de Karine	
Ouvert (O) : ☐ Sentiment d'insatisfaction quant à la séparation de la leçon et des exercices dans des cahiers différents ☐ Évoquer des solutions alternatives à la séparation des leçons et exercices.	
Représentamen (R) 20 : La mère de Medhi exprime son embarras car Medhi n'a pas son cahier de leçons.	Unité élémentaire (U) 20 : Questionne la gestion des cahiers qui sépare la leçon et les exercices
Représentamen (R) 21 : Le souvenir de la pratique de gestion des cahiers d'une formatrice	Unité élémentaire (U) 21 : Se réfère à une pratique alternative concernant la gestion des cahiers, qui permet de lier leçon et exercice

Interprétant (I) :

◇ À l'école primaire, les exercices se font souvent sur un même cahier, le cahier du jour, les leçons sont écrites sur un cahier de leçon, et les devoirs sont faits sur un autre cahier.

◇ Le fonctionnement des cahiers en séparant exercices et leçons permet de limiter le nombre de cahiers.

◇ Le fait d'utiliser un cahier par discipline en y mettant les exercices et les leçons permet de lier les exercices aux leçons afférentes.

Tableau 7.14 : Extrait du cours d'action de Karine lors de la séance en alloconfrontation

À plusieurs reprises, lorsque la mère de Medhi a exprimé ses doutes et ses difficultés, Karine a éprouvé un sentiment d'empathie. Selon elle, il était important que les parents puissent s'exprimer ainsi et cela traduisait ce qui se passait dans de nombreuses familles : « *C'est bien qu'elle le dise. Parce qu'il y en a beaucoup de parents dans ce cas-là* » (Karine, signe 18). Viviane a également réagi à l'expression de sa difficulté par la mère de Medhi. Elle l'a aussi identifiée et l'a attribuée d'une part aux origines supposées étrangères de la mère d'élève : « *Je vois la difficulté de cette maman face à cet exercice finalement simple qui... Le blocage de la langue est évident là* » (Viviane, signe 43), « *on doit avoir le problème de la double langue, parce qu'ils doivent parler arabe à la maison* » (Viviane, signe 34). Elle a d'autre part attribué cela au non respect des conseils donnés selon elle aux parents par les enseignants : « *Ce qu'on leur dit aussi, au minimum : Bescherelle pour la conjugaison et un dictionnaire. Et là, elle aurait trouvé la réponse. Elle aurait trouvé ON, elle aurait trouvé, ça c'est sûr. Et ne pas savoir où chercher l'information, ça c'est embarrassant* » (Viviane, signe 44). Pour elle, Internet, le dictionnaire et le Bescherelle étaient des aides à la disposition des parents et des élèves pour aider à la réalisation des devoirs mais les parents en difficulté dans l'aide aux devoirs ne savaient pas où aller chercher l'information.

Viviane a également réagi au fait que Medhi avait oublié son cahier de leçons : « *Ben le prof il a dit de prendre le cahier ! Donc, il a pas écouté. Il a pas appliqué la consigne. C'est ça le problème, quoi, il applique pas la consigne !* ». Pour expliquer cela, elle s'est remémorée l'épisode de classe visionné lorsque l'enseignant avait demandé de prendre le cahier. Selon elle, si un enfant avait oublié ses affaires alors que l'enseignant avait dit de les prendre, c'est qu'il n'avait pas écouté.

Lorsque la mère de Medhi a envisagé de corriger l'exercice réalisé par son fils, Karine s'est interrogée sur la pertinence de la correction des devoirs par les parents. Selon elle, cela n'était pas forcément une bonne chose et certains parents n'en étaient pas capables. Si les parents devaient porter un regard sur le travail de leur enfant, ils n'étaient pas là pour dire si

cela était juste ou faux. « Elle dit : je vais corriger. Est-ce que le parent doit forcément corriger ? Je n'en suis pas très sûre. [...] Après qu'elle ait un regard pour voir ce qu'il a fait, oui, évidemment. Mais pas juste ou faux. Et effectivement y'a beaucoup de parents qui n'en sont pas capables » (Karine, signes 17 et 18).

Viviane s'est étonnée du faible degré de maîtrise de la règle grammaticale par Medhi lorsqu'il a tenté de répondre à sa mère concernant le contenu de la leçon qu'il disait connaître par cœur.

Élément visionné	Verbalisations de Viviane lors de la séance en alloconfrontation
Medhi répond de manière très confuse à sa mère qui lui a demandé de donner la règle grammaticale présente dans la leçon et qu'il dit connaître par cœur.	Oh il a rien compris ! Hou le blouguiboulga ! (rires). Ah non, c'est pas clair du tout dans sa tête... il peut pas parce qu'il y a d'autres informations au cours de la journée [...], il y a eu d'autres accumulations de choses à apprendre et ça se perd, ça se noie dans les autres informations, c'est évident. Donc sans cahier, sans rien c'est même pas la peine quoi. Donc voilà, il aurait le mot sujet, ça se met derrière, oui, devant le verbe oui devant le participe passé, le participe passé en CE2 c'est ... le « ont » ONT se met bien derrière quelque chose, donc il a bien pigé quelque chose quand même. Il lui manque les termes qui ne lui ont pas été donnés.

Tableau 7.15 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Viviane, enseignante

Viviane s'est remémorée l'épisode visionné précédemment au cours duquel l'enseignant expliquait qu'il n'attendait pas des élèves qu'ils sachent identifier la nature grammaticale des mots « on » et « ont » et les nommer. Selon elle, il y avait là une cause des difficultés de Medhi qui aurait bénéficié de savoir que « on » est un pronom personnel sujet et « ont » le verbe à la troisième personne du pluriel.

Enchaînement des signes S45 et S46 du cours d'action de Viviane	
Ouvert (O) : ☐ Sentiment de surprise quant au faible niveau de compréhension de la leçon par Medhi. ☐ S'expliquer l'incapacité de Medhi à formuler les éléments de la leçon à sa mère, à travers l'épisode de classe précédemment visionné	
Représentamen (R) 45 : Medhi ne parvient pas à formuler à sa mère la procédure pour choisir entre « on » ou « ont »	Unité élémentaire (U) 45 : S'étonne du faible niveau de compréhension de la leçon par Medhi et tente de se l'expliquer
Représentamen (R) 46 : Le souvenir du temps de la leçon en classe précédemment visionné	Unité élémentaire (U) 46 : Se réfère au temps de travail en classe pour expliquer les difficultés de Medhi.
Interprétant (I) : ◇ Le fait que les élèves ne se souviennent pas des éléments de la leçon le soir peut provenir du fait que d'autres choses à apprendre se sont accumulées au cours de la journée . ◇ Si l'élève a oublié les éléments de la leçon et n'a pas son cahier de leçon il ne peut pas faire ses devoirs. ◇ Il est important que les élèves sachent que « on » est un pronom personnel sujet et « ont » le verbe à la troisième personne du pluriel. ◇ L'apprentissage de la nature de « on » et « ont » doit se faire en même temps que celui de la procédure qui permet de choisir l'orthographe adéquate.	

Tableau 7.16 : Extrait du cours d'action de Viviane lors de la séance en alloconfrontation

Enfin, Viviane a réagi au fait que Medhi disait avoir « terminé son travail » et a exprimé son désaccord vis-à-vis de cette attitude : « *Il aura vaguement compris quelque chose et voilà comment on construit des savoirs très fragiles* » (Viviane, signe 47). Pour elle, et elle s'est de nouveau référée pour cela à des travaux d'élèves issus de son expérience professionnelle, les élèves avaient des difficultés à réaliser un travail personnel même si celui-ci avait été préparé en classe.

1.3 Lors de l'alloconfrontation à l'activité du retour en classe

Lors du visionnage de l'épisode référant à la correction des devoirs au retour en classe, Viviane a exprimé son désaccord avec le fait que l'enseignant n'écrivait au tableau que la réponse qui était demandée aux élèves, à savoir « on » ou « ont », sans l'accompagner du reste de la phrase dans laquelle la réponse s'inscrivait. Selon elle, il était important, lors de la correction d'un exercice, d'écrire les phrases complètes et pas uniquement le mot demandé et il était nécessaire de toujours accompagner un verbe de son sujet. Pour cela, elle a imaginé, dans la situation, ce qu'elle aurait fait : « *Je n'aurais pas mis « on » tout court. J'aurais mis derrière « on » « chante », et là j'aurais dit c'est bien un pronom, c'est bien le sujet du verbe* » (Viviane, signe 24).

Karine a commenté l'épisode au cours duquel l'enseignant avait organisé une correction collective de l'exercice que les élèves avaient dû réaliser la veille :

Élément visionné	Verbalisations de Karine lors de la séance en alloconfrontation
L'enseignant fait une correction collective de l'exercice que les élèves avaient à réaliser à la maison.	Disons que si on part du principe que c'est un exercice d'application et que ce qu'on voulait c'est qu'ils aient appris la leçon, là, finalement, on a pas ça. On a un exercice qui est fait certainement pour la plupart [...] Il faut l'avoir la technique du remplacement, mais aussi que les termes justement, petit à petit, ils commencent à les apprendre aussi. Il y a des mots vraiment spécifiques à ces deux homonymes. S'ils sont dans la leçon c'est quand même qu'on attend... Même si, dès le départ, c'est pas la priorité, mais après oui. Donc ça aussi de le répéter en classe, de le faire reformuler pour qu'ils le mémorisent aussi.

Tableau 7.17 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Karine, enseignante

Elle a réagi au fait que l'enseignant ne revenait pas sur la leçon pour faire corriger l'exercice par les élèves. Pour elle, il était important de reprendre la leçon lorsqu'il s'agissait d'un exercice d'application, de faire apprendre et mémoriser les éléments de la leçon et notamment les termes adéquats.

Signe 13 du cours d'action de Karine

Ouvert (O)

□ Sentiment de désaccord par rapport au fait que l'enseignant corrige l'exercice sans référer directement à la leçon correspondante.

Représentamen (R) : L'enseignant corrige les devoirs en commençant directement par l'exercice.

Unité élémentaire (U) : Critique le fait que l'enseignant, lors de la correction de l'exercice, ne revienne pas sur la leçon qui devait être apprise.

Interprétant (I)

◇ Lors de la correction des devoirs, si les élèves ont eu une leçon à apprendre et un exercice d'application, il est important de corriger l'exercice en reprenant la leçon.

◇ Les techniques grammaticales doivent être accompagnées d'un apprentissage des termes grammaticaux adéquats.

◇ Le fait de répéter avec les élèves les éléments de la leçon permet de les mémoriser.

Tableau 7.18 : Extrait du cours d'action de Karine lors de la séance en alloconfrontation

1.4 Synthèse des résultats concernant l'activité des enseignantes dans l'environnement de formation

1.4.1 L'activité des enseignantes lors du visionnage des épisodes se déroulant en classe

L'analyse des Unités du cours d'action (U) a fait apparaître que les enseignantes se reconnaissaient, pour partie, dans la pratique de l'enseignant mais en désapprouvaient des éléments.

Elles se sont reconnues dans :

- l'importance que l'enseignant accordait aux dimensions formelles de la copie de la leçon en classe
- la difficulté exprimée par l'enseignant à faire travailler les dimensions implicites du travail (faire en sorte que les élèves comprennent ce qu'ils ont à faire sans que l'on ait à leur dire)
- la nécessité de donner un travail écrit en devoirs, en complément du travail oral
- la difficulté de gestion des attitudes des élèves lors de la copie des devoirs en classe.

Elles ont émis des réserves, voire désapprouvé :

- l'ordre dans lequel l'enseignant organisait la leçon et l'exercice en classe : c'est-à-dire en commençant par la leçon et en la faisant appliquer dans un deuxième temps à un exercice
- le fait que l'enseignant n'attendait pas des élèves qu'ils apprennent les termes

correspondant à la nature grammaticale des mots « on » et « ont », pourtant présents dans la leçon.

- les attitudes corporelles de l'enseignant qui semblait peu dynamique et le caractère parfois peu injonctif de ses propos.
- la correction des devoirs au retour en classe : le fait que l'enseignant ne fasse pas sortir la leçon au moment de corriger l'exercice et le fait qu'il n'écrive que les réponses attendues sans les inscrire dans une phrase complète.

L'analyse a également fait apparaître des Représentamens (R) de deux natures. La première catégorie référerait aux Représentamens ancrés dans la situation visionnée. Dans ce cas, ils référerait très majoritairement à l'activité de l'enseignant et de manière minime à celle des enfants. La deuxième catégorie de Représentamens (R) concernait ceux qui étaient ancrés dans l'activité des participants à l'environnement de formation : il s'agissait essentiellement de souvenirs de situations proches vécues (des Représentamens mnémoniques). Des enchaînements de deux signes sont ainsi apparus comme récurrents. Dans ce cas, le premier signe renvoyait au fait que les enseignantes ne se reconnaissaient pas dans certains éléments de l'activité visionnée (1^{er} signe) et se référaient à leur propre pratique (2^{ème} signe). À travers cela, sont apparues des pratiques différentes, dont certaines ont été positionnées par les participantes à l'environnement de formation comme étant des alternatives à la pratique visionnée :

- concernant la leçon et l'exercice en classe : ne pas procéder de la leçon vers les exercices mais de l'exercice vers la leçon
- concernant la copie de la leçon : prendre en charge une partie de la copie pour certains élèves de manière à ce qu'ils aient une leçon propre et dont ils peuvent bénéficier pour travailler
- concernant le moment de copie des devoirs : le placer plutôt en début de cours ou de journée de manière à ce que les élèves soient dans de bonnes dispositions pour réaliser ce travail
- concernant l'anticipation des devoirs : donner le travail plusieurs jours à l'avance

1.4.2 L'activité des enseignantes lors du visionnage des épisodes se déroulant à la maison

L'analyse des Unités du cours d'action (U) a mis en évidence : a) des formes de désapprobation de la manière dont s'y prend la mère de Medhi pour aider son fils dans la réalisation du travail ; ; b) des expressions de surprise notamment en ce qui concerne les conditions de travail ou les difficultés de la mère d'élève ; c) des postures d'empathie, en identifiant la difficulté vécue par la mère d'élève et en tentant d'en identifier les causes et d) des questionnements, notamment en ce qui concerne l'intérêt (ou non) à ce que les parents soient amenés à corriger les devoirs.

L'analyse a fait apparaître des Représentamens (R) de deux natures. La première catégorie référait aux Représentamens ancrés dans la situation visionnée. Dans ce cas, ils référaient majoritairement à l'activité de la mère de Medhi mais également à celle de Medhi (dans des proportions plus équilibrées que lors de la première partie du visionnage), ainsi que, moins manifestement, aux objets (le cartable et l'exercice). La deuxième catégorie de Représentamens (R) concernait ceux qui étaient ancrés dans l'activité des participants à l'environnement de formation : il s'agissait essentiellement de souvenirs de situations vécues (des Représentamens mnémoniques). Le même processus consistant en l'enchaînement de deux signes est ainsi apparu comme dans la première partie du visionnage. Le premier signe était ancré dans la situation de visionnage et le deuxième dans l'activité du participant. Ces deuxièmes Représentamens pouvait référer :

a) à la situation de classe précédemment visionnée :

- En réagissant au fait que Medhi n'avait pas sa leçon à la maison, le souvenir du fait que l'enseignant, en classe avait dit de le prendre.
- En réagissant au fait que Medhi ne parvenait pas à restituer les éléments de la leçon à sa mère, le souvenir du fait que l'enseignant n'exigeait pas des élèves qu'ils retiennent les termes renvoyant à la nature grammaticale de « on » et « ont ».
- En réagissant au fait que Medhi n'avait pas sa leçon à la maison, le souvenir du fait que l'enseignant, en classe, avait donné les exercices sur des supports séparés de la leçon.

b) à leur pratique de classe :

- À partir de l'activité de Medhi, le souvenir des attitudes des élèves en classe. Notamment le fait qu'ils ne sortaient pas spontanément la leçon pour réaliser les exercices. Cela a amené Viviane à approuver le fait que la mère de Medhi lui demande de sortir sa leçon.

c) à leur pratique avec les parents :

- À partir des difficultés exprimées par la mère de Medhi, le souvenir des conseils qu'elles avaient l'habitude de donner aux parents concernant l'encadrement du travail : se servir d'un Bescherelle, d'Internet, commencer par faire sortir la leçon, etc. Cette référence les a amenées à mesurer les écarts entre ces préconisations et ce que faisait la mère de Medhi, et d'interpréter à travers cela ses difficultés.

d) à une situation de formation :

- À partir du constat d'une séparation matérielle entre la leçon et l'exercice, qui a conduit Medhi à voir, à la maison, l'exercice sans la leçon, le souvenir d'une pratique évoquée par une formatrice d'enseignants consistant à mettre les leçons et les exercices correspondant sur un même support.

2. L'activité des parents dans l'environnement de formation

Les cours d'action des parents, Anna et Laure, lors de l'alloconfrontation à l'artefact n°2, sont présentés en respectant la chronologie du visionnage, c'est-à-dire : a) la situation de réalisation des devoirs à la maison et b) la situation de classe (celle qui se situe avant la situation de devoirs à la maison puis celle qui se situe après, lors de la correction des devoirs).

2.1 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de la maison

Les résultats concernant les cours d'action de Anna et Laure, pour ce qui est de l'alloconfrontation à l'activité à la maison, sont présentés en respectant la chronologie du visionnage, à savoir : a) à la mise au travail de Medhi et sa mère à partir du cahier de textes et de l'exercice ; b) la correction de l'exercice. Quarante-cinq signes du cours d'action des participants à l'environnement de formation, concernant le visionnage de cette partie de

l'artefact, ont été analysés : 28 pour Anna et 17 pour Laure.

- Lorsque l'épisode visionné référait à la mise au travail de Medhi et sa mère à partir du cahier de textes et de l'exercice

Tout d'abord, Anna a réagi au fait que la mère de Medhi restait assise à côté de son fils et aux attitudes de Medhi dans cette situation. Ce fut le cas lorsque celui-ci a affiché une attitude hésitante au moment où sa mère l'a invité à commencer le travail tout seul.

Élément visionné	Verbalisations d'Anna lors de la séance en alloconfrontation
Medhi a une attitude un peu hésitante lorsque sa mère lui demande s'il peut faire l'exercice tout seul.	Oui, donc « tu peux le faire tout seul ? ». Lui on voit qu'il a un moment de ... où il fait presque non avec la tête mais ... je sais pas on va voir. Comme s'il attendait de voir qu'est-ce que c'était ses devoirs un petit peu, de relire avec sa maman pour voir qu'est-ce que c'est ses devoirs. [...] Alors moi je crois que c'est peut-être par rapport à moi ce que j'ai vécu enfant, peut-être que, si c'était des longs devoirs, je fonctionnerais comme ça, mais c'est vrai que j'essaie de prendre un temps. Quand on fait les devoirs, elle est pas dans un coin pendant que moi je fais à manger. Je m'assoie avec elle Même si, dans un premier temps : « complète la phrase », je lui dis rien, effectivement, du coup quand elle va écrire, elle va me regarder avant pour pas faire de faute, presque en écrivant pour s'assurer que c'est ça, donc avant d'écrire elle va me demander. Voilà juste par rapport à comment moi je fonctionne, c'est que en étant à côté d'elle, si elle se trompe sur sa première phrase, je lui demande qu'est-ce qu'elle en a compris, comment ils l'ont travaillé, et d'essayer de lui faire comprendre pour la suite des exercices. Qu'elle fasse pas tout et en lui disant là c'est faux, là c'est juste parce que c'est comme ça que ... dès le début, dès la première erreur on va dire, d'essayer de faire le point avec elle, de lui réexpliquer et de voir du coup au fur et à mesure de l'exercice si elle se l'approprie ou pas.

Tableau 7.19 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Anna, parent d'élève

Pour Anna, et elle s'est référée en cela à sa propre pratique dans des situations similaires avec sa fille, il n'est pas toujours facile pour les enfants de commencer les devoirs seuls. Pour cette raison, elle préconise de rester physiquement à côté de l'enfant qui a besoin de s'assurer que ce qu'il fait est juste. Pour autant, selon elle, il est important de laisser l'enfant apporter ses réponses dans un premier temps, sans intervenir.

Enchaînement des signes S5 et S6 du cours d'action d'Anna	
Ouvert (O) : ☐ Comprendre et expliquer l'attitude de Medhi. ☐ Comparer, en se différenciant, la façon dont la mère de Medhi commence les devoirs avec Medhi.	
Représentamen (R) 5 : L'attitude un peu hésitante de Medhi lorsque sa mère lui demande « Tu peux le faire tout seul ? ».	Unité élémentaire (U) 5 : Interprète l'attitude de Medhi.
Représentamen (R) 6 : Le souvenir de la manière dont elle s'y prend avec sa fille pour commencer les devoirs.	Unité élémentaire (U) 6 : Se réfère à la manière dont elle s'y prend pour commencer les devoirs avec sa fille.

Interprétant (I) :

- ◇ Il n'est pas toujours facile pour les enfants de commencer les devoirs seuls.
- ◇ Il est important de prendre un temps avec son enfant pour l'aider à faire les devoirs.
- ◇ Lors de la réalisation des devoirs, les parents doivent avoir une proximité physique avec leur enfant pour travailler ensemble.
- ◇ Il est important de laisser l'enfant travailler seul, sans rien lui dire dans un premier temps lors de la réalisation des devoirs.
- ◇ Il est important de demander à l'enfant, avant la réalisation de l'exercice, ce qu'il en a compris et comment cela a été travaillé en classe.
- ◇ Il est important de signaler les erreurs dès le début de la réalisation de l'exercice afin de faire le point.
- ◇ Le fait de signaler les erreurs dès le début de la réalisation de l'exercice permet de réexpliquer et de voir si l'enfant s'approprie la leçon au fur et à mesure de la réalisation de l'exercice.

Tableau 7.20 : Extrait du cours d'action d'Anna lors de la séance en alloconfrontation

De son côté, Laure a plutôt réagi au fait que la mère de Medhi demande à son fils de commencer seul à faire l'exercice et a comparé cela à sa propre pratique.

Élément visionné	Verbalisations de Laure lors de la séance en alloconfrontation
La mère de Medhi demande à son fils de commencer les devoirs tout seul.	Donc je commence [...] je lui demande s'il a appris sa leçon, au pire si tu y arrives pas je t'aiderai mais essaie de le faire quand même un peu tout seul. Voilà pour voir si vraiment il a écouté en classe, ou s'il a regardé les petits oiseaux.

Tableau 7.21 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Laure, parent d'élève

Pour Laure, il était effectivement important de laisser l'enfant commencer seul ses devoirs. Elle a comparé la pratique de la mère de Medhi à ce qu'elle avait l'habitude de faire dans une situation similaire. Elle a alors évoqué la manière dont elle pensait qu'il fallait s'y prendre pour mettre l'enfant au travail. Pour elle, il était important de demander à l'enfant s'il avait appris sa leçon et il était possible d'apporter une aide au travail de l'enfant si celui-ci n'y arrivait pas ; mais laisser l'enfant travailler seul permettait de voir s'il avait écouté en classe.

Signe 2 du cours d'action de Laure

Ouvert (O)

- Comparer ce que fait la mère de Medhi au moment de commencer les devoirs à ce qu'elle fait habituellement.
- Sentiment de familiarité avec la manière dont la mère de Medhi fait commencer les devoirs à son fils.

Représentamen (R) : Le souvenir de la situation de démarrage des devoirs avec son fils.

Unité élémentaire (U) : Se référant au fait que la mère de Medhi lui demande de commencer tout seul à faire l'exercice, indique la manière dont elle s'y prend habituellement pour commencer les devoirs avec son fils.

Interprétant (I)

- ◇ Il est important de laisser l'enfant commencer tout seul ses devoirs.
- ◇ Il est important de demander à l'enfant si il a appris sa leçon.
- ◇ Il est possible d'apporter une aide au travail de l'enfant si celui-ci n'y arrive pas.
- ◇ Laisser l'enfant travailler seul permet de voir s'il a écouté en classe.

Tableau 7.22 : Extrait du cours d'action de Laure lors de la séance en alloconfrontation

En voyant la mère de Medhi aider son fils, le souvenir de situations similaires vécues a également émergé chez Laure, notamment en ce qui concernait la préparation des dictées et l'apprentissage des poésies : « *Vendredi, samedi et dimanche on fait la poésie ... on l'a apprise petit à petit, tranquille. Il l'a lue une fois deux fois trois fois et après tu me le dis. Mais sans m'énerver, je m'énerve pas, je lui dis c'est pas grave, tu y arrives pas : tu la relis. Après la dictée je lui dis : tu la lis, tu regardes bien comment ça s'écrit, sans oublier les S, il y a des accents, il y a des lettres muettes, mais faut les mettre ... Il y arrive comme ça* » (Laure, signe 10). Selon elle, la poésie devait s'apprendre petit à petit et être lue plusieurs fois. Pour préparer une dictée, il fallait bien regarder comment s'orthographiaient les mots, faire attention aux marques du pluriel, aux accents et aux lettres muettes. Enfin, il était important de ne pas s'énerver si l'enfant ne parvenait pas à réaliser son travail et de le tranquilliser. Elle s'est également souvenue d'une situation récente où son fils avait réussi une dictée en classe après l'avoir préparée correctement à la maison, et où elle l'avait fait réviser le matin avant de partir à l'école : « *Hier matin, il a fait une petite dictée et il a eu zéro faute, parce que je lui ai dit le matin : tu révises ! Parce que moi, le matin, y'a pas de télé donc ... Tu fais un puzzle, de la lecture, mais pas la télé* » (Laure, signe, 7). À travers cela, elle a cherché à établir des correspondances entre la qualité de l'encadrement du travail à la maison et la réussite scolaire.

- Lorsque l'épisode visionné référait à la correction de l'exercice

Lorsque la mère de Medhi a manifesté le besoin de voir le cahier de leçons car elle avait des doutes quant à la règle grammaticale, et que Medhi l'avait oublié, Anna a comparé cette situation à ce qu'elle rencontrait habituellement avec sa fille.

Élément visionné	Verbalisations d'Anna lors de la séance en alloconfrontation
La mère de Medhi manifeste le besoin d'avoir la leçon pour aider son fils lors de la réalisation des devoirs.	Et du coup [...] elle l'a dit tout à l'heure qu'elle aurait aimé voir la leçon avec le devoir, du coup je trouve pas mal la façon dont nous on a les devoirs. [...] Alors, c'est pas toute la leçon, il y a vraiment le cahier avec toute la leçon, mais sur cette fiche, d'avoir deux trois mots, deux trois phrases qui doivent leur parler aux enfants, ça doit être des phrases qu'ils ont vues dans la leçon, voilà et en tant que parent, ça te rassure et si tu as un doute, tu relis un petit peu ça et tu arrives à corriger.

Tableau 7.23 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Anna, parent d'élève

Lors de cet épisode, Anna a réagi au fait que la mère de Medhi éprouvait le besoin d'avoir la leçon pour aider son fils. Elle s'est alors souvenue de la pratique de l'enseignant de sa fille qui incluait, dans le support d'exercices qu'il donnait aux élèves, quelques éléments

issus de la leçon. Selon Anna, cette pratique pouvait aider et rassurer les parents.

Enchaînement des signes S15 et S16 du cours d'action d'Anna	
Ouvert (O) ☐ Sentiment d'empathie avec la mère de Medhi ☐ Comparer les difficultés de la mère de Medhi à ce qu'elle rencontre habituellement avec les devoirs de sa fille. ☐ Évoquer une alternative à la difficulté que rencontre la mère de Medhi en ce qui concerne la correction de l'exercice.	
Représentamen (R) 15 : La mère de Medhi dit qu'elle veut voir le cahier de leçons pour pouvoir corriger l'exercice	Unité élémentaire (U) 15 : Comprend la difficulté rencontrée par la mère de Medhi, de ne pas avoir la leçon pour corriger l'exercice de son fils
Représentamen (R) 16 : La mère de Medhi dit qu'elle veut voir le cahier de leçons pour pouvoir corriger l'exercice	Unité élémentaire (U) 16 : Affirme la pertinence de l'outil que propose l'enseignant de sa fille concernant le lien entre la leçon et l'exercice, en référence à la difficulté que rencontre la mère de Medhi
Interprétant (I) ♦ Il est important d'avoir la leçon pour aider à corriger les devoirs. ♦ En plus de la leçon, il est rassurant et aidant pour les parents d'avoir sur la fiche d'exercice quelques mots ou phrases qui reprennent les éléments principaux de la leçon.	

Tableau 7.24 : Extrait du cours d'action d'Anna lors de la séance en alloconfrontation

La majorité des Représentamens du cours d'action de Laure étaient liés à l'expression de ses difficultés par la mère de Medhi. Lorsque cette dernière a évoqué ses doutes concernant la règle grammaticale au moment de corriger le travail de son fils, Laure a comparé le sentiment de difficulté de la mère d'élève au sien propre dans la même situation : tout en comprenant, elle a dit n'avoir pas vraiment ressenti ces difficultés mais elle a imaginé pouvoir les ressentir plus tard, lorsque son fils avancerait dans la scolarité : « *Moi, c'est pas trop compliqué pour l'instant. Enfin pour l'instant ... Pour l'instant c'est vraiment des petits exercices, des petites leçons* » (Laure, signe 3). Pour elle, le manque de maîtrise des contenus par les parents pouvait être source de difficultés dans l'aide aux devoirs de ses enfants ; il était plus facile d'aider aux devoirs au début de la scolarité et lorsqu'il s'agissait de petits exercices, de petites dictées. Laure a cependant évoqué des épisodes ayant trait à la frustration de ne pouvoir correctement aider son enfant :

Élément visionné	Verbalisations de Laure lors de la séance en alloconfrontation
La mère de Medhi exprime sa frustration à ne pas pouvoir correctement aider son fils dans la réalisation de ses devoirs.	Des fois ça frustre quand on n'y arrive pas. Ça m'énervé. Lui, mon fils, ça le dérange pas plus que ça mais moi je trouve pas ça bien. Des fois, le lendemain je lui dis : « alors tu as repris ton cahier » ? Et je le prends, je regarde, je dis : « ah c'était pas ça ! » [...]. Je n'ai jamais été forte à l'école, donc voilà... Mais j'essaie quand même, (bien) que lui il soit ... pas fort fort, non plus ... je sais que lui il a des capacités. J'essaie de le pousser mais doucement, je le brusque pas non plus.

Tableau 7.25 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Laure, parent d'élève

Laure a réagi à l'expression par la mère de Medhi de sa frustration à ne pas pouvoir toujours aider convenablement son fils dans la réalisation de ses devoirs et s'est référée à des situations vécues. Il lui arrivait de constater, après correction des devoirs en classe, que ce qu'elle avait pu dire à son fils n'était pas juste. Selon elle, l'embarras qu'elle ressentait n'était pas partagé par son fils.

Enchaînement des signes S16 et S17 du cours d'action de Laure	
Ouvert (O) ☐ Sentiment d'empathie vis-à-vis de la mère de Medhi ☐ Comparer la frustration de la mère de Medhi à la sienne.	
Représentamen (R) 16 : La mère de Medhi exprime sa frustration à ne pas avoir pu aider son fils comme elle le souhaitait.	Unité élémentaire (U) 16 : S'identifie à la mère de Medhi.
Représentamen (R) 17 : Le souvenir de situations dans lesquelles elle a été frustrée de ne pas avoir pu correctement aider son fils	Unité élémentaire (U) 17 : Se réfère à des situations vécues de difficulté à aider dans la réalisation des devoirs de son fils.
Interprétant (I) ♦ Il est frustrant et énervant de ne pas réussir à aider son enfant dans la réalisation des devoirs. ♦ La gêne des parents qui n'arrivent pas à aider leur enfant dans la réalisation des devoirs n'est pas forcément partagée par celui-ci. ♦ Il est possible de demander le lendemain à l'enfant quelle était la bonne réponse du devoir, suite à la correction du travail en classe. ♦ La difficulté scolaire passée des parents peut expliquer leur difficulté à aider l'enfant dans la réalisation des exercices. ♦ Il est important de pousser l'enfant dans son travail mais sans le brusquer.	

Tableau 7.26 : Extrait du cours d'action de Laure lors de la séance en alloconfrontation

Anna a particulièrement réagi lors de l'expression par la mère de Medhi de ses difficultés :

Élément visionné	Verbalisations de la mère d'élève lors de la séance en alloconfrontation
La mère de Medhi exprime ce que lui renvoie cette situation dans laquelle elle se sent en difficulté.	Voilà, de pas savoir en tant que mère, y'a le côté de pas pouvoir aider son enfant mais y'a l'image qu'on renvoie à son enfant : je peux pas t'aider, je sais pas, même si on dit que c'est bien, quand ils sont dans toutes les questions du pourquoi, que c'est bien de pas toujours répondre et de leur dire réellement, quand des fois on sait pas, y'a cette image qu'on renvoie là qui est pas toujours, pas toujours évidente à porter ! [...] Voilà : j'ai pas mon bac, il y a peut-être un peu un côté que j'ose ... tu vois tout à l'heure quand tu m'as dit : on fait ça, j'ai dit est-ce que je le fais ou est-ce que je le fais pas ? Est-ce je vais savoir ... ? [...] Voilà, moi, je suis loin de ça, est-ce que je vais y arriver ? Et ce que je ressens, là, c'est plus elle par rapport, voilà, à son image à elle, ce qu'elle peut renvoyer ...

Tableau 7.27 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Anna, parent d'élève

Anna a cherché à comprendre les difficultés de la mère de Medhi. Selon elle, le fait d'avoir des doutes sur le contenu scolaire et de ne pas être en capacité d'aider, même si cela était à relativiser car il n'était pas toujours nécessaire de répondre à toutes les questions en tant

que parent, n'était pas facile à assumer. Cela a conduit les parents à avoir une mauvaise image d'eux-mêmes. A alors émergé chez Anna le souvenir récent du moment où le chercheur lui avait proposé de participer à la séance en alloconfrontation et ce que cela lui avait renvoyé. Selon elle, le fait de ne pas avoir fait d'études longues faisait douter de ses capacités à accompagner l'enfant dans le travail scolaire et à participer à des activités ayant trait au monde scolaire.

Enchaînement des signes S22 et S23 du cours d'action d'Anna	
Ouvert (O) ☐ Comprendre les difficultés de la mère de Medhi. ☐ Comparer les difficultés de la mère de Medhi aux siennes propres.	
Représentamen (R) 22 : La mère de Medhi exprime ses difficultés et son embarras dans l'aide aux devoirs de son fils.	Unité élémentaire (U) 22 : Reconnaît les difficultés de la mère de Medhi.
Représentamen (R) 23 : Le souvenir de son sentiment de doute lorsque le chercheur lui a proposé la situation d'alloconfrontation.	Unité élémentaire (U) 23 : Se réfère à ses propres difficultés quant à un sentiment d'infériorité culturelle.
Interprétant (I) ◇ Les difficultés ressenties par les parents lors de l'aide aux devoirs peuvent être liées à la peur de renvoyer une image négative de soi. ◇ Il est parfois recommandé aux parents de ne pas toujours répondre aux questions des enfants et de pouvoir dire que l'on a pas la réponse. ◇ Il n'est pas facile d'assumer le fait de ne pas avoir de réponse aux questions auprès de ses enfants. ◇ Le fait de ne pas avoir fait d'études longues fait douter de ses capacités à accompagner son enfant dans le travail scolaire	

Tableau 7.28 : Extrait du cours d'action d'Anna lors de la séance en alloconfrontation

Lorsque la mère de Medhi a exprimé ses doutes quant à la correction, Anna s'est également remémorée des situations vécues, qui lui avaient permis de constater les difficultés de certains parents. C'était le cas dans la classe de sa fille où l'enseignant, chaque matin, accueillait les enfants et leurs parents avec un jeu : le « mot de passe ». Il s'agissait d'une devinette collée sur la porte et dont la réponse était contenue dans le travail fait en classe la veille. Elle a dit avoir constaté la difficulté de certains parents : « *Tu as des parents, y'avait deux mamans, qui étaient complètement larguées là-dessus. Voilà, c'est un épisode que j'avais oublié mais où je me dis : ben mince ! y'a aussi cette réalité là où on est pas sur de la grammaire ou de l'orthographe, des choses plus complexes, on va dire. Et voilà, ces enfant-là ils sont en difficulté et peut-être qu'il y a pas d'accompagnement à la maison qui fait que ...* » (Anna, signe 18).

Laure s'est également remémorée des épisodes douloureux en lien avec les devoirs : *« Moi, les devoirs, c'était affreux ! Je savais ma leçon mais arrivée devant la feuille c'était le blanc complet, c'était la peur de la feuille blanche, mais y a rien qui sortait. Pourtant je révisais, je révisais, je révisais »* (Laure, signe 4). Pour elle, les devoirs étaient donc source d'angoisse. Elle a, par la même occasion, évoqué ce qu'elle entreprenait pour réussir : travailler plus, y compris pendant les récréations, et écrire des éléments des leçons sur une feuille pour mieux les réviser. Enfin, elle a évoqué son insatisfaction quant à certaines méthodes de classe qu'elle a jugées inadaptées à l'apprentissage de la lecture, eu égard aux difficultés que son fils avait rencontré l'année précédente, lorsqu'il était scolarisé au CP : *« À la maison pendant les vacances, c'est la « méthode Boscher ». C'est des livres en fait [...] c'est en découpé et je trouve qu'il a fait des progrès en lecture. [...] Moi j'ai pas compris leur méthode du par cœur [...] Il y avait de la lecture, un livre à lire, et au lieu de regarder la phrase, il me regardait à moi. Il connaissait par cœur [...] Je disais "mais c'est une lecture ou une poésie que tu dois apprendre?" »* (Laure, signe 13). Son incompréhension, voire son désaccord, avec la méthode de l'enseignant, l'on conduit à se procurer des supports qu'elle jugeait plus pertinents. Cette pertinence était liée à son vécu *« Quand on était gamins, ça existait déjà ... c'est des anciens mots comme Simone, Pierre, enfin des prénoms »*, ainsi que son efficacité *« Il a quand même fait des progrès, je trouvais qu'il y arrivait mieux en découpé (elle fait des gestes avec la main comme pour découper des phrases) »*.

2.2 Lors de l'alloconfrontation à l'activité de la classe

Les cours d'action sont présentés à partir de l'analyse de signes qui réfèrent a) à la leçon et aux exercices réalisés en classe ; b) à la copie des devoirs en classe ; c) au retour des devoirs en classe. Vingt-neuf signes du cours d'action des participantes à l'environnement de formation, concernant le visionnage de cette partie de l'artefact, ont été analysés : 20 pour Viviane et 9 pour Karine.

- Lorsque l'épisode visionné référait à la leçon et aux exercices réalisés en classe

En voyant la leçon écrite par l'enseignant au tableau, Anna s'est demandée ce qu'avait fait l'enseignant avant qu'elle ne soit copiée. Selon elle, il était important que les enseignants prennent le temps d'expliquer les leçons aux élèves à l'oral avant de leur faire copier. En lisant plus précisément la procédure permettant de choisir entre « on » et « ont », notée par

l'enseignant, Anna l'a comparée à celle qu'elle utilisait elle-même : elle l'a trouvée conforme à celle de l'enseignant, à savoir remplacer « on » ou « ont » à l'oral par « avaient ».

À plusieurs reprises, Anna a réagi à l'utilisation du mot "homophonie" par l'enseignant, lorsqu'il a introduit la leçon mais également lorsqu'il a donné les devoirs. Cela a provoqué chez elle un sentiment diffus d'incompréhension, le terme ne lui paraissant pas clair. Elle s'est alors remémorée des situations de classe lorsqu'elle était élève et ne s'est pas souvenue avoir eu connaissance de ce terme : *« Voilà : moi « homophonie » [...] déjà, ça me parle pas. [...] Je vois à peu près ce que c'est, mais je peux pas te donner une définition de ça ...et j'ai aucun souvenir d'enfant, d'entendre ça. [...] Ce qui a c'est qu'on arrive pas à le ... On le voit pas expliquer ça aux enfants »* (Anna, signe 29). Selon elle, ce terme aurait gagné à être davantage explicité par l'enseignant à l'oral avant de le faire noter aux élèves.

Laure a réagi lorsque l'enseignant, lors de la séance en autoconfrontation, a exprimé ses attentes quant à l'apprentissage de la leçon par les élèves, notamment lorsqu'il a indiqué qu'il ne jugeait pas utile que les élèves retiennent la nature grammaticale des mots « on » et « ont ». Elle a exprimé sa satisfaction quant aux exigences modestes de l'enseignant vis-à-vis des élèves : *« Il est cool, le prof. Oui, en fait, il dit pas ... c'est pas très grave s'ils retiennent pas « on » « ont » mais du moment qu'ils retiennent « avaient ». Je trouve que c'est bien de faire comme ça. Moi ça me va »* (signe 18). Pour elle, il était important que l'enseignant ait des exigences mesurées vis-à-vis des élèves, concernant ce qui devait être mémorisé dans les leçons. Elle a cependant été plus critique lorsque l'enseignant a repris à l'oral les éléments de la leçon au moment de donner les exercices aux élèves. Elle a désapprouvé la façon dont il avait répété les éléments de la leçon sans reformulation. Selon elle, il était important d'expliquer différemment la leçon, lors sa reprise, au moment de donner l'exercice d'application : *« En fait il a redit la même chose que ce qu'il avait écrit. Il a pas ... Il a pas argumenté quoi. Il pourrait expliquer peut-être un peu mieux »* (Laure, signe 22).

Enfin, à plusieurs reprises, Laure a réagi au fait que les élèves étaient agités et n'adoptaient pas, selon elle, une attitude scolaire. Pour elle, le fait de se lever, de bâiller, de jouer avec le matériel en classe étaient des signes de manque d'investissement dans le travail : *« Y'en a une qui bâille, l'autre qui jette la règle, un qui se lève [...] Oui parce qu'ils sont pas dans la leçon, parce qu'y en a une qui part ailleurs, l'autre... Donc ils sont pas complètement dans la leçon »* (Laure, signes 19 et 20).

- Lorsque l'épisode visionné référait à la copie des devoirs en classe

Anna a réagi au fait que l'enseignant, au moment de la copie des devoirs, avait demandé aux élèves de penser à mettre dans leur cartable les affaires nécessaires à la réalisation de leur travail : « *En fait, il y a deux devoirs* (elle montre le tableau sur l'écran) : *revoir la leçon et refaire l'exercice derrière. Et Medhi, il peut en faire qu'un. Ils sont liés mais ... voilà, ça me fait sourire, parce qu'il l'a quand même dit et c'est quand même oublié* » (signes 40 et 41). Anna s'est référée à la situation visionnée précédemment (celle qui se déroulait à la maison), dont elle s'est souvenue, dans laquelle Medhi n'avait pas son cahier de leçons. Elle a alors établi des liens entre ce que demandait l'enseignant aux élèves et ce qu'avait effectivement fait Medhi. Selon elle, lorsque l'enseignant rappelait aux élèves qu'ils devaient prendre leurs affaires, on pouvait s'attendre à ce qu'ils le fassent.

Anna a également réagi lorsque l'enseignant a justifié, en autoconfrontation, le fait de donner des devoirs aux élèves :

Élément visionné	Verbalisations d'Anna lors de la séance en alloconfrontation
L'enseignant justifie, en autoconfrontation, le fait de donner des devoirs par la nécessité de faire travailler aux élèves la compréhension sur le long terme.	Mais du coup c'est quelque chose qu'il ne peut pas mettre en place avec Medhi qui n'a pas la leçon chez lui [...] Medhi finalement sans avoir la leçon à la maison il fait un peu avec ce qu'il se rappelle mais ... voilà, il finit ses devoirs avec un doute, sa maman peut pas l'aider et du coup c'est pas quelque chose qu'il revoit.

Tableau 7.29 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Anna, parent d'élève

Elle a tenté de comprendre les propos de l'enseignant. Selon elle, les enseignants ont des attentes liées à la mémorisation à long terme des connaissances et les devoirs leur servent à vérifier si cette mémorisation est effective. Elle s'est alors souvenue de l'activité de Medhi à la maison et a tenté de la réinterpréter à l'aune de ces nouveaux éléments. Pour Anna, le fait d'oublier ses affaires ne permettait pas de faire correctement les devoirs qui ont été donnés. Selon elle également, lorsque les outils avaient été oubliés, les élèves faisaient avec ce dont ils se rappelaient et ne pouvaient pas toujours être aidés par les parents. Enfin, les outils ne pouvaient aider le travail des élèves et des parents que dans la mesure où ils en disposaient effectivement .

Enchaînement des signes S42 et S43 du cours d'action d'Anna	
Ouvert (O) ☐ Comprendre l'argumentation de l'enseignant. ☐ Se remémorer l'activité de Medhi lorsqu'il faisait ses devoirs à la maison	
Représentamen (R) 40 : L'enseignant explique qu'il donne des devoirs pour voir s'il y a chez les élèves compréhension dans le temps de ce qui est travaillé en classe.	Unité élémentaire (U) 40 : Interprète les attentes de l'enseignant vis-à-vis de l'activité des élèves lorsqu'ils font les devoirs
Représentamen (R) 41 : Le souvenir de l'activité de Medhi lorsqu'il faisait ses devoirs	Unité élémentaire (U) 41 : Interprète, a posteriori, l'activité de Medhi
Interprétant (I) ◇ Les enseignants ont des attentes liées à la mémorisation à long terme des connaissances ◇ Les devoirs leur servent à vérifier si cette mémorisation est effective ◇ Le fait d'oublier ses affaires ne permet pas de faire correctement les devoirs qui ont été donnés. ◇ Lorsque les outils ont été oubliés, les élèves font avec ce dont ils se rappellent et ne peuvent pas toujours être aidés par les parents. ◇ Les outils ne peuvent aider le travail des élèves et des parents que dans la mesure où ils en disposaient effectivement .	

Tableau 7.30 : Extrait du cours d'action d'Anna lors de la séance en alloconfrontation

Au moment où l'enseignant a cherché à faire copier les devoirs, Anna a réagi au fait qu'il menaçait les élèves d'un travail supplémentaire s'ils ne se calmaient pas. Même si elle a constaté que cela avait ramené le calme chez les élèves, elle s'est interrogée sur cette pratique. Pour elle, le fait de menacer les élèves d'un travail supplémentaire n'était pas satisfaisant. Selon elle, cependant, les enseignants font parfois des choses dont ils ne sont pas satisfaits mais qui sont provoquées par la situation : « *Ça me choque pas plus que ça et en même temps je sais que mes filles, elles seront pas confrontées à ça. Peut-être que si, un jour, j'étais confrontée à ça, ça me gênerait plus. Peut-être que ... en même temps on voit que ça marche quand même très bien, là, en l'occurrence, tu vois tout de suite ça se remet ...non là ça donne plus l'impression qu'il y croit à son truc, voilà. Du coup ça me gêne un peu plus* » (Anna, signes 37 et 38). De son côté, Laure a exprimé sa satisfaction à le voir utiliser des méthodes qu'elle jugeait efficaces pour calmer les élèves : « *Il a compris, le prof, comment il faut faire pour les asseoir. Il a dit que s'ils ne s'essayaient pas ils avaient des verbes à conjuguer. Ça, ça les calme !* » (Laure, signe 23). Pour Laure, le fait de menacer les élèves de travail supplémentaire était une méthode efficace pour calmer les élèves.

- Lorsque l'épisode visionné référait au retour des devoirs en classe

Laure a désapprouvé l'agitation des élèves au moment de la correction des devoirs et le fait que l'enseignant ne semblait pas réagir (Tableau 7.31) :

Élément visionné	Verbalisations de Laure lors de la séance en alloconfrontation
L'enseignant corrige les devoirs en faisant justifier leurs réponses aux élèves	Oui, moi, mon prof de maths, il avait des yeux partout ! Si on n'avait pas le cahier c'était la règle sur la table. (Elle fait le geste de taper sur la table avec une règle). Il nous disait : tu attends quoi ? Ça fait 10 minutes que je te dis ... Mais pas à moi, parce que, dès que j'arrivais, j'en avais peur donc ... donc il disait : tu fais quoi depuis 10 minutes quoi ? Il faut pas regarder les petits oiseaux !

Tableau 7.31 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Laure, parent d'élève

Laure a comparé les réactions de l'enseignant à celles de ses professeurs lorsqu'elle était scolarisée. Se référant à ces derniers, elle a déploré le fait que l'enseignant n'intervenait pas auprès des élèves et a expliqué à travers cela l'agitation des élèves qu'elle estimait être importante.

Enchaînement des signes S24 et S25 du cours d'action de Laure	
Ouvert (O) ☐ Sentiment d'insatisfaction à constater que l'enseignant ne voit pas que certains élèves ne sont pas dans le travail. ☐ Comparer l'attitude de l'enseignant à celle de ses enseignants lorsqu'elle était élève	
Représentamen (R) 24 : L'enseignant ne voit pas que certains élèves sont agités et ne sont pas dans le travail	Unité élémentaire (U) 24 : Identifie ce qui dans le comportement de l'enseignant peut expliquer l'agitation des élèves
Représentamen (R) 25 : Le souvenir de la manière dont son professeur de mathématiques gérait la discipline dans la classe	Unité élémentaire (U) 25 : Se réfère à la pratique d'un enseignant de mathématiques qu'elle a eu en tant qu'élève et qui intervenait auprès des élèves qui n'étaient pas au travail
Interprétant (I) ♦ L'enseignant a une responsabilité dans la gestion de l'agitation des élèves en classe. ♦ Les enseignants doivent avoir les yeux partout. ♦ Les enseignants doivent intervenir auprès des élèves qui ne sont pas au travail. ♦ Les enseignants peuvent intervenir auprès des élèves qui ne travaillent pas en les interpellant fortement.	

Tableau 7.32 : Extrait du cours d'action de Laure lors de la séance en alloconfrontation

Anna a jugé positivement le fait que l'enseignant corrigeait collectivement les devoirs en reprenant les éléments de la leçon (Tableau 7.33) :

Élément visionné	Verbalisations d'Anna lors de la séance en alloconfrontation
L'enseignant corrige les devoirs en faisant justifier leurs réponses aux élèves.	Anna : Voilà, du coup il reprend ... ils font la correction ensemble, voilà, il se contente pas de dire juste ou faux, il reprend la leçon. [...] Chercheur : Et ça ça te va c'est ça ? Tu le dis positivement ? Anna : Ah oui, c'est plutôt, quand je te disais tout à l'heure, si Ines elle se trompe sur la première phrase, c'est plutôt ce qui va se passer à la maison. De lui redire regarde, c'est le verbe avoir, est-ce que là on peut mettre le verbe avoir ? De lui réexpliquer pour qu'ensuite elle ait ça pour continuer l'exercice. Et voilà, c'est en rajouter une couche mais je crois que ... alors y'a peut-être des enfants qui n'en ont pas besoin mais je pense qu'il y en a qui en ont besoin, et pour ceux qui en ont besoin il faut le faire.

Tableau 7.33 : Extrait de la séance en alloconfrontation avec Anna, parent d'élève

Selon elle, il était important que l'enseignant corrige les devoirs en revenant sur la leçon, sans se contenter de dire si le travail des élèves était exact ou non. De plus, le fait de revenir sur la leçon était indispensable pour certains élèves, même si d'autres n'en avaient pas besoin. Lui est alors revenu le souvenir de moments de correction des devoirs avec sa fille, où elle avait été amenée à reprendre les éléments de la leçon pour lui permettre de comprendre ses erreurs.

Enchaînement des signes S44 et S45 du cours d'action d'Anna	
Ouvert (O) ☐ Comprendre la manière dont l'enseignant corrige les devoirs avec les élèves ☐ Sentiment d'approbation par rapport au fait que l'enseignant corrige collectivement les devoirs en reprenant les éléments de la leçon	
Représentamen (R) 44 : L'enseignant corrige collectivement les devoirs en reprenant les éléments de la leçon	Unité élémentaire (U) 44 : Juge pertinent le fait que l'enseignant corrige collectivement les devoirs en revenant sur la leçon
Représentamen (R) 45 : Le souvenir de situations de correction des devoirs avec sa fille	Unité élémentaire (U) 45 : Se réfère à des situations où elle a été amenée à reprendre les éléments de la leçon avec sa fille pour que celle-ci comprenne ses erreurs
Interprétant (I) ◇ Il est important que l'enseignant corrige les devoirs en revenant sur la leçon, sans se contenter de dire si c'est juste ou faux ◇ Le fait de revenir sur la leçon est indispensable pour certains élèves même si certains n'en ont pas besoin ◇ Le fait de réexpliquer permet aux élèves de continuer à travailler seuls	

Tableau 7.34 : Extrait du cours d'action d'Anna lors de la séance en alloconfrontation

Anna a cependant perçu que l'enseignant interrogeait uniquement les élèves qui levaient le doigt et s'est interrogée sur le bien fondé de cette pratique. Selon elle, lors de la correction des devoirs en classe, seuls les élèves qui savaient voulaient répondre. Elle s'est alors remémorée l'activité de Medhi à la maison et le fait qu'il n'était pas parvenu à faire ses devoirs correctement. Elle s'est demandée si celui-ci allait prendre l'initiative de répondre mais s'est dit que ce temps de correction lui serait dans tous les cas bénéfique : « *Je sais pas si Medhi il*

va prendre la parole [...]. Mais, du coup, pour lui, c'est bien d'entendre ce que le maître il redit en correction, j'imagine » (Anna, signe 47). En effet, pour elle, le fait d'entendre l'enseignant et les élèves reprendre les éléments de la leçon lors de la correction des devoirs était bénéfique aux élèves. Elle s'est également souvenue de situations inconfortables de correction des devoirs lorsqu'elle était élève au collège et au lycée : *« Moi je sais, c'est plus grand, mais quand j'avais pas bossé ma leçon et que le maître, le prof c'était plutôt il allait m'interroger je commençais à fondre ! Voilà mais ils sont plus petits »* (Anna, signe 48). Selon elle, lorsque l'on a pas bien fait ses devoirs et que l'on est interrogé en classe, cela pouvait provoquer un fort sentiment d'inquiétude.

2.3 Synthèse des résultats concernant l'activité des parents dans l'environnement de formation

2.3.1 L'activité des parents lors du visionnage des épisodes se déroulant à la maison

L'analyse des Unités du cours d'action (U) a fait apparaître que les deux mères d'élèves, se sont majoritairement reconnues dans la pratique de la mère de Medhi mais s'en sont distancées sur certains éléments.

Elles se sont reconnues dans :

- le fait de rester en proximité physique avec son enfant
- le fait de demander à l'enfant de commencer tout seul à travailler
- le fait de vouloir aider son enfant
- le sentiment de frustration à ne pas toujours pouvoir aider comme on voudrait
- le fait que les devoirs pouvaient renvoyer une mauvaise image de soi en tant que parent

Elles ne se sont pas reconnues dans :

- la difficulté liée au contenu scolaire (bien que les propos de Laure laissent entendre que cela a aussi pu être le cas)

L'analyse a fait apparaître des Représentamens (R) de deux natures. La première catégorie référait aux Représentamens ancrés dans la situation visionnée. Dans ce cas, ils étaient très majoritairement ancrés dans l'activité de la mère d'élève et, en proportion moins importante, dans celle de Medhi. La deuxième catégorie de Représentamens concernait ceux

qui étaient ancrés dans l'activité des participants à l'environnement de formation : il s'agissait essentiellement de souvenirs de situations proches vécues (des Représentamens mnémoniques). Des enchaînements récurrents de deux signes sont ainsi apparus. Dans ce cas, le premier signe renvoyait au fait que les parents identifiaient, dans l'activité visionnée, des éléments qui leur étaient familiers et qu'ils ont comparés à leur propre vécu de parent (2^{ème} signe). À travers cela, est parfois apparue l'évocation de pratiques différentes. Celles-ci référaient :

a) à leur propre pratique de gestion des devoirs à la maison :

- le fait de commencer les premières phrases de l'exercice avec l'enfant de manière à identifier les difficultés dès le début et de ne pas les laisser s'installer.
- le fait d'utiliser d'autres outils comme la « méthode Boscher »
- le fait de faire retravailler l'enfant le matin avant de partir à l'école

b) à la pratique de l'enseignant de leur enfant :

- le fait de bénéficier d'un récapitulatif de la leçon au-dessus de l'exercice
- le fait de faire un jeu lié aux devoirs lors de l'entrée en classe avec l'enseignant

2.3.2 L'activité des parents lors du visionnage des épisodes se déroulant en classe

L'analyse des Unités du cours d'action (U) des parents, confrontés aux épisodes qui se déroulaient en classe, a fait apparaître : a) des formes de comparaison entre d'une part l'activité de l'enseignant et ce qu'elles étaient habituées à faire (par exemple en ce qui concerne la règle du choix entre « on » et « ont » et d'autre part l'activité de l'enseignant et celle de leurs enseignants quand elles étaient scolarisées ; b) des jugements critiques (dans le sens de l'approbation ou de la désapprobation, notamment en ce qui concerne ses relations aux élèves) ; des interprétations de la situation, notamment en faisant du lien avec la situation précédemment visionnée.

L'analyse a fait apparaître des Représentamens (R) de deux natures. La première catégorie référait aux Représentamens ancrés dans la situation visionnée. Dans ce cas, ils référaient très majoritairement à l'activité de l'enseignant mais également à celle des enfants. La deuxième catégorie de Représentamens concernait ceux qui étaient ancrés dans l'activité des participants à l'environnement de formation : il s'agissait essentiellement de souvenirs de

situations vécues (des Représentamens mnémoniques). Le même processus consistant en l'enchaînement de deux signes est apparu comme dans la première partie du visionnage. Le premier signe était ancré dans la situation de visionnage et le deuxième dans l'activité du participant. Ces deuxièmes Représentamens pouvaient référer :

a) à la situation de devoirs à la maison précédemment visionnée :

- En identifiant ce que l'enseignant disait aux élèves, au moment de copier les devoirs, c'est-à-dire de penser à mettre les affaires dans le cartable, se souvenir que lors de la situation à la maison Medhi n'avait pas sa leçon.
- En entendant les justifications de l'enseignant sur le fait de donner des devoirs, se remémorer l'activité de Medhi à la maison et en mesurer les écarts avec les attentes de l'enseignant.
- En voyant que l'enseignant interrogeait les élèves lors de la correction des devoirs, se demander si Medhi, au vue de son activité visionnée à la maison, allait prendre la parole.

b) des situations de classe vécues en tant qu'élèves :

- En entendant un mot que l'on comprend difficilement (homophonie), se souvenir des situations de classe lorsqu'on était élève pour savoir si ce terme était employé.
- En réagissant à l'agitation des élèves, se souvenir des pratiques efficaces de ses professeurs qui obtenaient le calme en usant de la fermeté.
- En identifiant le moment de la correction des devoirs, se souvenir de la peur de passer au tableau, le matin au retour en classe, lorsqu'on était élève.

c) leur pratique de parents d'élève :

- En identifiant la frustration de la mère d'élève de ne pouvoir bénéficier de la leçon, évoquer la pratique de l'enseignant de sa fille qui joignait à chaque exercice donné un résumé de la leçon afin que les élèves et les parents puissent faire le lien entre leçon et exercice.
- En réagissant à la manière dont l'enseignant corrigeait les devoirs, se référer à la manière dont les devoirs étaient gérés à la maison et évoquer les attentes qui en

découlaient en terme de correction en classe.

- Au-delà de cette présentation synthétique qui globalisait l'activité des deux mères d'élève, des différences manifestes ont émergé : elles concernaient essentiellement le jugement critique adressé à l'activité de l'enseignant concernant sa gestion de l'ordre en classe. Laure, plus qu'Anna, a été extrêmement sensible à cela : elle a réagi fréquemment à ce qu'elle estimait être un comportement inadapté des élèves, en le référant à son propre vécu et à la sévérité de ses anciens enseignants et a approuvé une gestion stricte de la discipline quand cela était le cas (menace des élèves au moment de donner les devoirs par exemple) ; Anna a plutôt eu tendance à désapprouver cela et à être moins sensible à ces aspects de l'activité en classe.

- Une autre différence est apparue : elle concernait le lien réalisé par les parents entre le travail en classe et en-dehors de la classe. Alors qu'Anna a privilégié ces liens en insistant sur les outils qui permettaient d'établir ce lien et sur les continuités, Laure a plutôt semblé vouloir remédier à ce qu'elle estimait être des manques de l'institution scolaire, notamment pour ce qui était d'aider son fils à apprendre à lire. C'est ainsi qu'elle a mis en avant l'utilisation d'autres outils qu'elle estimait être plus adaptés que ceux de l'école.

DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Chapitre 8

Discussion générale

Ce chapitre vise à répondre aux questions de recherche formulées à la fin du Chapitre 2 et qui concernent les volets empirique et technologique de la recherche, ainsi que leurs liens. Il ouvre en dernier lieu sur la définition de nouvelles perspectives de recherche.

Ce chapitre est organisé de la manière suivante :

- Section 1 : Analyse de l'activité dans la pratique des devoirs, entre visées épistémique et transformative
- Section 2 : Les devoirs, une pratique au faible potentiel d'apprentissage
- Section 3 : L'activité des enseignants, parents et animateurs : une articulation qui ne va pas de soi
- Section 4 : Transformer l'activité collective ?
- Section 5 : Perspectives de recherche

1. Analyser l'activité dans la pratique des devoirs, entre visées épistémique et transformative

Cette première section a pour objectif de clarifier les liens entre les visées épistémique et transformative de cette thèse en discutant du statut des données recueillies lors des différentes étapes de la recherche, ainsi que du modèle de l'activité collective sous-jacent et, dans le cadre du volet technologique de la recherche, de l'idéal éducatif dont il est porteur. Ainsi, cette section, en posant un cadre de réflexion relativement général, introduit les sections suivantes.

1.1 Comprendre pour transformer ... transformer pour comprendre ...

Le modèle de la conception, tel qu'il a été schématisé et présenté Chapitre 2 (Section 3.3), a permis de mettre en évidence deux types de données, relatives à l'analyse de l'activité : a) des données référant à l'activité dans les situations de travail initialement étudiées et b) des données référant à l'activité des participants à l'environnement de formation. Ce schéma a également permis de mettre en évidence une boucle itérative entre analyse de l'activité et conception : il s'agit, à partir des données relatives à l'analyse de l'activité dans l'environnement de formation, d'interroger ce « modèle » et d'accompagner sa transformation. C'est à partir de ce « modèle » que, dans cette thèse, les deux types de données ont été présentées dans des chapitres distincts (Chapitres 4 et 5 pour ce qui est de l'analyse de l'activité dans les situations de travail et Chapitres 6 et 7 pour ce qui est de l'activité des participants à l'environnement de formation).

Cependant, nos résultats viennent compléter ce schéma. En effet, lors des séances en alloconfrontation dans l'environnement de formation, les participants ont évoqué des pratiques qu'ils mettaient en œuvre, en référence à la pratique visionnée. Il apparaît donc que cette analyse de l'activité, outre le fait qu'elle apporte des informations sur le vécu des participants à l'environnement de formation, permet d'enrichir l'analyse de l'activité conduite initialement en situation de travail. Une nouvelle boucle itérative peut donc être introduite (cf Figure 8.1), elle permettrait d'articuler l'analyse de l'activité initiale en situation de travail (étape 1) et l'analyse de l'activité dans l'environnement de formation, lorsque les participants sont alloconfrontés à cette activité (étape 3) (Bonasio et Veyrunes, 2014b). Cette nouvelle boucle compléterait ainsi la connaissance de la culture des acteurs et permettrait d'accéder à une diversité de pratiques. D'un point de vue empirique, il s'agirait également d'enrichir l'analyse de l'activité initiale en

situation de travail. Si l'on considère cela du point de vue du volet technologique de la recherche, ce processus permettrait également de mettre en lumière ce que Schwartz nomme des « réserves d'alternatives » (Barbier, Clot, Durand, Schwartz et Vinatier, 2015) étant donné que cette étape donne l'occasion au concepteur de faire de ces nouvelles pratiques, évoquées par les participants, des ressources pour l'environnement de formation.

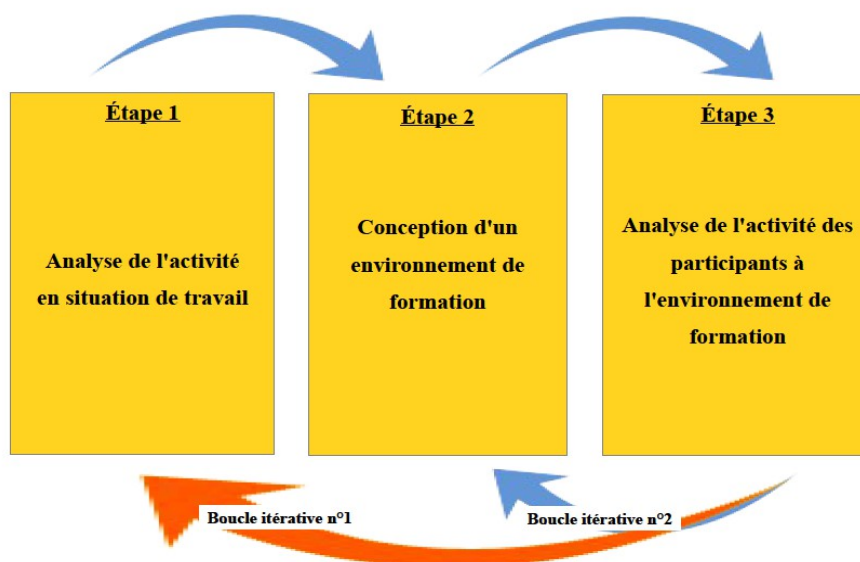


Figure 8.1 : Schéma du principe itératif de recherche et conception

Pour ces raisons, les résultats de recherche de cette thèse ne seront pas discutés en distinguant les données de la première étape et celles de la troisième, mais en distinguant le volet empirique et le volet technologique de la recherche. Ainsi, des données identiques, quelle que soit leur nature, peuvent intervenir dans les deux volets. Si nous prenons, par exemple, la pratique évoquée par un participant à l'environnement de formation qui consiste, pour l'enseignant, à écrire un résumé de la leçon au-dessus de chaque exercice, cela peut être analysé, dans le cadre du volet empirique de la recherche, comme une variante des liens entre les objets de la leçon et des exercices. Ces mêmes données analysées dans le cadre du volet technologique conduiraient à se demander si cette pratique est potentiellement alternative quant aux difficultés posées par les devoirs, et à envisager les conditions d'appropriation de cette « nouvelle » pratique par les participants à l'environnement de formation.

Cette analyse s'inscrit un débat récurrent qui traverse les théories de l'activité, qui invite à se demander s'il faut « comprendre pour transformer ou transformer pour comprendre » (Clot,

Durand, Schwartz et Vinatier, 2015). L'opposition entre ces deux options tend à se complexifier étant donné les relations de réciprocité qu'entretiennent le « comprendre » et le « transformer ». S'il est difficile de séparer les deux dimensions, il ne s'agit pourtant pas de confondre les visées de la recherche et les attitudes de chercheur qu'elles induisent. Cela invite à situer clairement le travail dans le volet empirique ou technologique de la recherche, tout en considérant qu'il y a fécondation réciproque (Theureau, 2009).

1.2 Les devoirs : quelle activité collective ?

Il s'agit ici de modéliser l'activité collective lors de la pratique des devoirs et plus largement des pratiques sociales à la croisée de l'école et des autres espaces-temps éducatifs que constituent notamment la maison et les structures périscolaires. Cette modélisation est envisagée au plan empirique mais également technologique.

1.2.1 Une modélisation de l'activité collective dans la pratique des devoirs

L'analyse de l'activité, dans la pratique des devoirs, a permis d'identifier différents acteurs, humains et non humains (Latour, 2006), reliés entre eux, malgré la séparation spatio-temporelle des activités. Est présentée ici une proposition de modélisation qui met en évidence la pluralité des acteurs qui participent de la dynamique de l'activité collective (Figure 8.2).

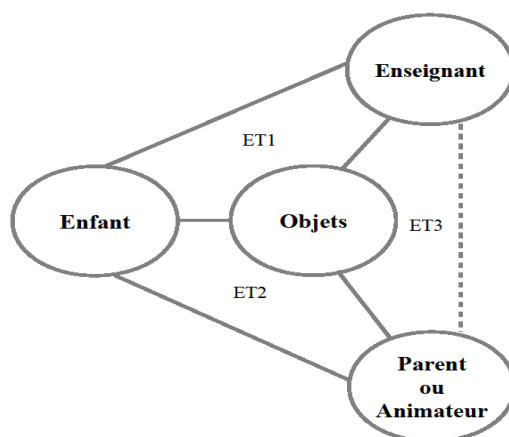


Figure 8.2 : Schéma de l'activité collective lors de la pratique des devoirs

Chaque élément du schéma est traité à la fois comme médiateur de l'activité collective mais également comme acteur à part entière. C'est ainsi que l'activité de chaque acteur représente à la fois une contrainte pour l'activité des autres mais également un effet de leur

activité (Theureau, 2006). En faisant apparaître des relations d'interdépendance entre les différents éléments, ce « modèle » se rapproche de la notion de « configuration de l'activité collective » (Durand, Saury et Sève, 2006 ; Gal-Petifaux, 2011 ; Veyrunes, 2004) mais également de celle de « réseau » (Latour, 2005). Dans ce cadre, les objets sont traités en tant qu'actants (Ibid.). Leur pouvoir d'action au sein de l'activité collective est jugé potentiellement aussi important que celui des humains et non uniquement soumis à l'activité de ces derniers ; de ce fait, ils possèdent ainsi leur propre mode d'existence (Simondon, 1958/1989). Par exemple, l'exercice photocopié, de par sa structure et son ancrage culturel, influence l'activité des acteurs sans que ces derniers n'aient la totale maîtrise de cet objet. Il échappe en effet en grande partie à leur conscience préreflexive. Cependant, l'activité des différents acteurs ainsi que la dynamique de l'activité collective ont des effets sur la concrétisation (Ibid.) de ces objets, c'est en cela qu'ils ne sont pas envisagés comme des entités pourvues d'une totale autonomie.

Concernant l'activité de l'enfant, la modélisation permet de prendre en compte à la fois son *continuum* (Dewey 1968), ou, en reprenant la formule de Theureau (2004) son « cours d'action ouvert aux deux bouts » mais également les ruptures référant à la séparation spatio-temporelle de l'activité collective. Ces dernières figurent sur le schéma : l'espace-temps 1 (ET1) correspond à l'activité en classe, l'espace-temps 2 (ET2) à l'activité à la maison ou à l'accompagnement à la scolarité.

La modélisation permet de relier l'activité de l'enseignant et celle des parents (ou animateurs) en considérant que leur articulation se réalise indirectement, par la médiation des interfaces que constituent l'enfant et les objets techniques (ainsi que les liens entre l'enfant et ces mêmes objets). Elle se déploie également dans un espace-temps (ET3) qui n'est pas de même nature que les deux autres, dans le sens où il est plus « large » et ne permet pas aux deux acteurs d'être en co-présence (sauf dans le cas de réunions ou de rencontres informelles, pratiques qui n'ont pas fait l'objet d'une investigation dans le cadre de cette thèse).

La modélisation de l'activité collective, en cohérence avec les choix scientifiques de la thèse, prend le parti d'« aplanir le social » (Latour, 2005), c'est-à-dire de ne pas considérer *a priori* les asymétries, les jeux d'influence, etc. Cela permet de suivre l'activité de ces acteurs, et de ne pas considérer que les asymétries existent de fait, mais qu'elles sont, lorsqu'elles apparaissent, la résultante des modalités particulières d'articulation de l'activité des différents

acteurs. Cette modélisation ne fait donc pas apparaître les résultats de l'analyse des études de cas conduites dans le cadre de la thèse et les asymétries qu'elles mettent en évidence (cf Figure 8.5, Section 3.2), mais présente la manière dont l'activité collective est analysée.

1.2.2 Transformer les devoirs : vers une complémentarité éducative

En se situant dans le volet technologique de cette thèse, c'est-à-dire avec la visée explicite de concevoir des situations favorables aux transformations de cette activité collective, cette modélisation permet de clarifier les dimensions idéelles (Albero, 2010b). Celle-ci est décrite en tant que « complémentarité éducative ». Cette notion n'est pas nouvelle, elle apparaît dans les écrits des mouvements pédagogiques ou dans les textes officiels à côté d'autres dénominations telles que « éducation globale », « éducation partagée », « coéducation » ou « continuité éducative », sans que celles-ci ne soient toujours bien définies aux plans épistémologique et théorique (Boulanger, Larose, Larivée, Couturier, Mérini, Blain, Cusson, Moreau et Grenier, 2011). Le choix de la « complémentarité éducative » est ici cohérent avec les ancrages épistémologiques et théoriques de la recherche. Cette complémentarité peut se définir comme la pluralité des activités des différents acteurs (l'enseignant, les parents et les animateurs) auprès d'un même enfant, activités dont l'articulation est censée favoriser les apprentissages chez ce dernier. Cette complémentarité nécessite que chacun des acteurs puisse situer son action propre par rapport à l'enfant mais également par rapport à l'autre acteur. Ainsi il est nécessaire que l'autre acteur, même absent, fasse partie de l'expérience vécue de l'acteur au travail. Cela implique que chacun des acteurs prenne conscience des dimensions collectives de l'activité et sache identifier les articulations de sa propre activité avec celle des autres acteurs et les incidences que ces articulations peuvent avoir sur les apprentissages que réalisent les enfants. Cette définition de la complémentarité éducative rompt partiellement avec ce que le sens commun véhicule lorsqu'il s'agit d'envisager les liens entre le travail des enseignants et celui des parents. Il ne s'agit pas de tendre vers une « cohérence » qui serait synonyme d'homogénéisation. Il est en effet essentiel de prendre en compte les spécificités de chacune des catégories d'acteurs. Cela implique qu'il faille permettre le développement d'une culture partagée sans que celle-ci ne remette en cause une certaine division du travail des acteurs. Il s'agit en effet de faire en sorte a) que ceux-ci partagent certaines intentions, notamment en ce qui concerne les apprentissages de l'enfant (ce qui n'est pas forcément le cas, *a priori*, dans la pratique des devoirs) ; b) qu'ils

puissent connaître et reconnaître en le légitimant le travail des autres adultes qui interviennent dans la chaîne d'apprentissage de l'enfant et c) qu'ils identifient des modes d'articulation de leur activité, censés favoriser les apprentissages chez l'enfant.

Les notions d'« altérité nature » et « altérité culture » développées par Sartre (1960) et reprises par Theureau (2006) permettent de saisir les enjeux des transformations de l'activité collective dans le sens d'une « complémentarité éducative », particulièrement en ce qui concerne la pratique des devoirs. L'« altérité nature », également nommée « pratico-inerte », correspond à « la pure et simple existence pratique des hommes parmi les hommes » (Ibid., p. 97), reliés entre eux par des interfaces matérielles et culturelles mais qu'ils n'ont pas la conscience de partager. Cela convient pour décrire les collectifs, tels que nous les avons définis, engagés dans la pratique des devoirs. L'« altérité culture » correspond à la construction d'un groupe, tel qu'une équipe de football, rassemblé autour d'un même objectif mais où les différentes activités individuelles ne sont pas identiques et se coordonnent pour atteindre l'objectif. Selon Sartre (1960, cité par Theureau 2006) : « lorsque la liberté se fait *praxis* commune pour fonder la permanence du groupe en produisant par elle-même et dans la réciprocité médiée sa propre inertie, ce nouveau statut s'appelle le serment » (Sartre, 1960, p. 518). À considérer ces deux notions, il apparaît que l'enjeu de transformation, concernant l'activité collective dans la pratique des devoirs, serait de passer d'une « altérité nature » à une « altérité culture » (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève, Trohel, 2013).

Ces éléments permettent de formuler les enjeux d'un environnement de formation centré sur la pratique des devoirs et visant un idéal de complémentarité éducative. Ils reprennent pour partie les objectifs assignés aux environnements de formation conçus dans le cadre du programme technologique du cours d'action tels que Durand (2008) les a formulés en ce qui concerne les dimensions collectives de l'activité. Premièrement, il s'agit de favoriser chez les acteurs des prises de conscience des niveaux de l'activité. Celles-ci, bien qu'insuffisantes pour générer à elles seules des transformations de l'activité collective, sont indispensables étant donné que ce niveau de l'activité est en général transparent pour les acteurs (Veyrunes, 2011). Deuxièmement, l'environnement de formation est censé « favoriser l'émergence d'une culture partagée entre des acteurs n'ayant pas nécessairement le même travail à accomplir mais engagés dans des activités coordonnées et interdépendantes » (Durand, 2008, p. 112). Il est important de signaler à ce propos que la culture partagée n'est pas ici source

d'homogénéisation des pratiques mais de reconnaissance de ce qui réunit et distingue l'activité de chacun, en vue de mieux les articuler. Sur ce point, Beguin et Clot (2004) précisent que l'action suppose « la conscience partagée non seulement d'une communauté de signification mais aussi de la différence de sens dont chacun investit ces significations. La conscience de cette différence aussi est requise pour la communication. Elle est même motrice ». Troisièmement, il s'agit d'aider les acteurs à construire des « configurations de l'activité collective » viables et stables (Durand, 2008, p. 46), répondant à la double contrainte d'appropriabilité par les acteurs et d'efficacité, dans le sens d'une meilleure prise en charge de la difficulté d'apprentissage des enfants.

Enfin, ces considérations permettent de resituer les enjeux à former l'ensemble des catégories d'acteurs, tout en clarifiant la responsabilité de chacun. Elle permet en effet d'éviter deux écueils principaux, reflétant deux positions opposées. La première consisterait à considérer qu'il n'y a aucune division du travail ni aucune asymétrie entre les catégories d'acteurs alors que, concernant la pratique des devoirs, la dynamique de l'activité collective est fortement influencée par l'activité de l'enseignant (Section 3.2). Le risque de ne pas considérer cela serait de vouloir former l'ensemble des acteurs à l'intervention didactique de manière à les amener à compenser les manques de l'École. Cette option conduirait à faire peser de lourdes responsabilités sur les épaules des animateurs et surtout des parents, aux effets socialement différenciateurs. De plus, selon Neyrand (2013) qui s'intéresse plus particulièrement aux dispositifs centrés sur l'accompagnement à la parentalité, le risque paradoxal de ces dispositifs serait de renforcer la responsabilité parentale sous prétexte d'une « coéducation », dans les politiques libérales qui souhaiteraient réguler ces pratiques afin de mieux les contrôler. La deuxième position consisterait à affirmer que la question de la pratique des devoirs est exclusivement l'affaire de l'enseignant. Les travaux de recherche montrent que les familles sont investies, voire surinvesties dans la scolarité et notamment le suivi des devoirs dont elles peuvent être prescriptrices (Kakpo, 2012). Ainsi, la pratique des devoirs dépasse de loin la seule volonté de l'enseignant. Il s'agit donc bien d'un enjeu à traiter au niveau de l'activité collective.

2. Les devoirs, une pratique au faible potentiel d'apprentissage

Au sein de cette section, il s'agit de s'intéresser à l'activité des enfants, en lien avec la leçon et les exercices, en classe et en-dehors de la classe, en les référant aux contraintes situationnelles et culturelles. Plus précisément, il s'agit de mettre en évidence la construction des difficultés d'apprentissage et leurs liens avec les objets techniques ainsi qu'avec les conditions d'interaction avec les adultes et avec les autres enfants. Les résultats discutés concernent ceux de la première étape de la recherche (l'activité analysée en situation de travail) ainsi que ceux de la deuxième étape (l'activité lors des séances en alloconfrontation) lorsque les acteurs évoquaient des pratiques différentes, susceptibles d'infléchir la dynamique de l'activité collective. Le schéma suivant (Figure 8.3) permet d'identifier l'élément de l'activité collective sur lequel se focalise cette section, l'enfant, et ses relations avec les autres pôles :

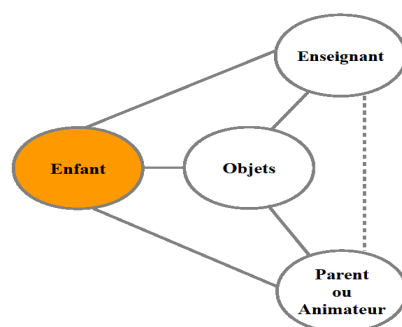


Figure 8.3 : Schéma de l'activité de l'enfant au sein de l'activité collective

2.1 S'approprier la leçon et les exercices : une histoire d'objets

Les résultats ont mis en évidence que la leçon et les exercices impliquaient, en classe et en-dehors de la classe, divers objets et que ceux-ci ne circulaient pas correctement entre les deux espace-temps. Ces éléments ont offert un potentiel d'appropriation relativement faible pour les enfants scolairement fragiles. Cela peut s'expliquer, en partie, par des éléments d'ordre situationnel (caractéristiques des objets et séparation spatio-temporelle des activités) et socio-historico-culturel (conceptions contemporaines de l'apprentissage, externalisation des apprentissages scolaires et évolutions des supports pédagogiques en classe). Ces constats amènent à questionner l'interdiction des devoirs écrits (Ministère de l'Éducation Nationale, 1956) et la rupture de la liaison fonctionnelle entre les objets de la leçon et des exercices.

2.1.1 Les devoirs : une leçon des exercices ... un exercice des leçons

S'intéresser à la concrétisation des objets techniques (Simondon, 1958/1989) permet de les appréhender en lien avec l'activité humaine, sans toutefois considérer qu'ils seraient entièrement soumis à la pratique rationalisée de ces derniers, c'est-à-dire en admettant qu'ils ont un *mode propre d'existence* (Ibid.). Sont ici concernés les objets qui renvoyaient à la leçon et aux exercices correspondants. À première vue, ces objets étaient liés par un même contenu scolaire, qui concernait, dans les deux études de cas, la maîtrise de la langue. Mais ils entretenaient également des liens fonctionnels. Ils formaient ainsi un système (Rabardel, 1995), qui s'est concrétisé à travers la contrainte de la séparation spatio-temporelle des activités, mais également à travers leurs dimensions culturelles. Il existait un lien fonctionnel entre les objets référant à la leçon et ceux référant aux exercices. La leçon écrite remplissait une fonction de mémoire (Goody, 1994 ; Stiegler, 2015) de ce que les élèves avaient travaillé en classe et dont ils devaient se servir pour réaliser l'exercice. Inversement, l'exercice constituait un instrument d'apprentissage de la leçon dans le sens où il en était un entraînement. Ces objets impliquaient donc, pour leurs usagers, d'établir des liens à la fois symboliques mais également perceptifs entre eux.

En classe, plusieurs objets référaient à la leçon : deux principaux (le tableau et le cahier de l'élève) et deux secondaires (l'affiche, l'autre formulation de la leçon au-dessus de l'exercice). Quant aux exercices, ils se présentaient sous la forme d'une fiche photocopée. On peut faire l'hypothèse que cette multiplication des supports de la leçon n'a pas favorisé son appropriation (c'est en tout cas ce qui ressort de l'analyse de l'activité de Medhi et Sonia) dans le sens où l'élève n'a pas été exercé à établir des liens visuels et symboliques entre les supports de l'exercice et de la leçon (de par la trop grande variété des supports). On peut également estimer que la multiplication des formulations de la leçon, qui impliquait que les élèves aient pu être en capacité d'identifier les régularités dans cette diversité, n'ait pas été à la portée de ces enfants. Lors de la réalisation des exercices en classe, on peut considérer que ces éléments n'ont pas participé, chez les élèves, à l'entraînement au travail personnel (Felix et Saujat, 2008), et n'ont pas créé les conditions de l'autonomie nécessaire à la réalisation du travail en-dehors de la classe (étant entendu que les élèves ont eu à réaliser un travail similaire en-dehors de la classe, à savoir l'apprentissage de la leçon et un exercice correspondant). Pour ces auteurs, les supports censés être utilisés en autonomie (ou relative autonomie) dans les

dispositifs en-dehors de la classe par les élèves posent problème si les conditions de leur utilisation n'ont pas fait l'objet d'une appropriation en classe, à partir d'un étayage de l'adulte.

Dans les autres espaces, celui de l'accompagnement à la scolarité et de la maison, ce lien fonctionnel entre les objets de la leçon et les exercices a été rompu du fait de l'absence totale des objets qui référaient initialement à la leçon. L'affiche, la leçon au tableau ainsi que les éléments de la leçon sont restés en classe. Pour ce qui est de la leçon écrite par l'élève, celle-ci dans un cas, a été oubliée en classe, et dans l'autre cas n'a pas été sortie du cartable. La concrétisation (Simondon, 1958) du système « leçon-exercice » a donc consisté en une séparation des supports. La fonction mémoire de la leçon écrite ne pouvait plus s'exercer, ce qui impliquait a) que l'enfant ne pouvait pas s'y référer et b) que les adultes ne pouvaient non plus s'y référer et ont eu tendance à se substituer à l'objet en devenant l'unique ressource (c'est ainsi que la mère de Medhi a tenté de se souvenir de la leçon et que l'animatrice a improvisé une leçon à partir de ses propres connaissances ou a utilisé de nouveaux objets supports à la leçon, comme par exemple un manuel scolaire).

Enfin en classe, lors de la correction de l'exercice, ce lien n'a pas été rétabli étant donné que la leçon n'apparaissait pas. Dans un cas (étude de cas n°1), la correction a été réalisée par l'enseignant sur un mode individuel sans qu'il ne soit fait référence au(x) support(s) de la leçon ; dans l'autre cas (étude de cas n°2), c'est l'enseignant ainsi que les élèves qui ont reformulé les éléments de la leçon, sans plus de référence aux supports matériels. Dans ce dernier cas, la fonction mémoire a été rétablie (à travers la parole de l'enseignant), mais en-dehors des objets techniques qui la supportaient initialement.

Lors des séances en alloconfrontation, certains acteurs ont évoqué des pratiques différentes référant aux objets de la leçon et des exercices et à leur circulation entre les deux espaces-temps. Ils ont été évoqués par des enseignants, qui se référaient à leur propre pratique (ou à celle des enseignants de leurs propres enfants) ainsi que par des parents et animateurs qui se référaient aux pratiques des enseignants des enfants qu'ils accompagnaient. Parmi les pratiques évoquées, trois sont ici brièvement reprises : a) faire figurer la leçon et les exercices correspondants sur un même support (un même cahier, une même section de classeur, etc.) de manière à rendre possible pour l'enfant l'établissement de liens entre leçon et exercices et à ne pas multiplier les objets à faire circuler ; b) lorsque les exercices sont présentés sur une fiche photocopée, faire immédiatement coller la fiche sur le support adéquat de manière à ce que la

feuille ne se perde pas ; c) concernant plus spécifiquement le temps de classe consacré à la copie des devoirs et au rangement du cartable : responsabiliser un élève en le chargeant de rappeler à tous les autres ce qui doit être rangé dans le cartable ou, en ce qui concerne l'enseignant, circuler dans la classe pour vérifier si les élèves rangent correctement leurs affaires.

2.1.2 Leçon-exercice : une histoire de couple

Il est possible de lier cette complexification du système formé par les objets techniques, et les difficultés d'apprentissage qu'elle entraîne, à des contraintes d'ordre culturel et historique. Les *doxas* pédagogiques contemporaines, à dominantes constructivistes, ont tendance à valoriser la construction des connaissances par le sujet ainsi que l'apprentissage dans les situations complexes (Blais, Gauchet, Ottavi, 2013). Dans ce cadre, la leçon, en tant qu'elle s'inscrirait sur un support matériel unique, pourrait être un obstacle à l'apprentissage dans le sens où, en fonctionnant comme modèle unique, son utilisation ne générerait pas d'activité de recherche chez l'enfant. On peut ici identifier des sources de construction des difficultés chez les élèves, dans la lignée de celles qui ont été désignées par la sociologie des apprentissages, comme participant de la construction des inégalités scolaires (Rochex et Crinon, 2011), dans le sens où il est souvent implicitement postulé que tous les élèves ont les mêmes dispositions à réussir dans ces situations.

Le lien entre les supports matériels s'inscrit également dans une histoire de l'institution scolaire (Chartier, 2003). En cela, la séparation de la leçon et de l'exercice peut, entre autres, s'expliquer par une organisation propre à l'école primaire qui, au début du XXI^e siècle, voit se multiplier, et parfois cohabiter, les supports matériels du travail des élèves selon des usages très différents en fonction des enseignants. C'est ainsi qu'un exercice peut figurer sur un support indépendant de la leçon correspondante : cahier, classeur, fiche photocopiée, etc. selon des usages qui peuvent avoir fait, ou non, l'objet d'une conscientisation de la part de l'enseignant. Dans le secondaire, le problème n'est pas le même, étant donné que l'organisation par discipline scolaire fait que les supports matériels regroupent, pour une même discipline, les leçons et les exercices correspondants. Cela explique en partie les remarques des enseignantes du collège, lors des séances en alloconfrontation, qui ont insisté sur le fait que l'exercice à réaliser devait être collé en dessous de la leçon de manière à ce que le lien puisse être établi par l'élève et que la fiche d'exercice ne se perde pas au moment de ses diverses

circulations. Cette tendance à la multiplication des supports correspond, historiquement, à une période d'externalisation (Kherroubi, 2009) du travail scolaire. Il y a donc une double contrainte pour les élèves, celle de se repérer dans les supports mais également de savoir lesquels doivent circuler. L'appropriation de ces supports par les élèves intègre ainsi l'appropriation des règles de leur circulation et peut générer des difficultés supplémentaires.

2.1.3 Interdire les devoirs : une prescription à faire évoluer

Ces résultats amènent à questionner, concernant le travail enseignant, la prescription consistant à interdire les travaux écrits à l'école primaire (MEN, 1956) et, en creux, à autoriser les travaux dits « oraux » tels que l'apprentissage d'une leçon. La dissociation du travail oral et écrit qui sous-tend cette loi n'est pas sans poser de problème et peut expliquer, en partie, la persistance de la pratique des devoirs écrits malgré l'interdiction. En effet, pris sous l'angle des objets techniques, le lien fonctionnel entre la « leçon » et l'« exercice » est rompu et engendre les difficultés précédemment pointées. Ainsi, les deux arguments qui ont prévalu à l'instauration de la loi, et qui sont régulièrement rappelés aux enseignants, méritent d'être questionnés. Il ne s'agit pas ici de relativiser les critiques formulées à l'égard de la pratique des devoirs et l'externalisation des apprentissages scolaires qu'elle suppose, mais de se focaliser sur l'objet de l'interdiction, à savoir le travail écrit.

Dans ce cadre, l'argument des rythmes chronologiques mis en avant pour remettre en cause la pratique des devoirs ne semble pas adapté. En effet, le législateur semble considérer que le travail écrit serait davantage source de fatigue que ne le serait le travail « oral ». Pourtant, l'apprentissage d'une leçon suppose chez l'élève une activité cognitive complexe et très mobilisatrice. Il en est de même concernant l'argument des inégalités : l'appropriation de la leçon suppose des dispositions et une autonomie importante chez l'enfant (ainsi que chez les accompagnateurs de son travail), que l'objet « exercice » peut tendre à diminuer du fait qu'il offre une part d'étayage au travail d'apprentissage de la leçon. Dans ce cas, la suppression du travail écrit serait plus source d'inégalité que ne le serait son maintien.

2.2 S'approprier la leçon et les exercices : une histoire d'interactions

L'appropriation de la leçon/exercices par les enfants a aussi à voir avec les situations d'interactions en classe et en-dehors de la classe. Dans ce cadre, il apparaît que celles-ci, dans les deux espaces-temps, offrent un faible potentiel d'apprentissage pour les enfants et ne lui permettent pas d'établir de liens entre les différentes situations. Dans cette section, l'activité

des enfants est analysée en conservant la chronologie des événements afin d'identifier les continuités et ruptures temporelles.

2.2.1 En classe : peu d'interactions

En classe, dans les situations étudiées, les interactions avec les autres élèves ainsi qu'avec l'enseignant ont été peu propices aux apprentissages chez les deux enfants participants. Cela peut être analysé en terme de potentiel offert par les formats pédagogiques mis en œuvre par l'enseignant : d'une part le cours dialogué (Veyrunes et Saury, 2009) pour ce qui est d'introduire la leçon, d'autre part le passage dans les rangs (Veyrunes 2012 ; Veyrunes, Imbert et San Martin, 2014) au moment de la réalisation des exercices. Pour ce qui est du cours dialogué, les deux élèves ont peu participé (ce qui ne leur a pas donné la possibilité de bénéficier de validation/invalidation de leurs réponses par l'enseignant) et se sont souvent adonnés à des pratiques de distraction avec d'autres élèves. Il n'a pas été possible d'analyser leur prise en compte des interactions entre les autres élèves et l'enseignant, mais on peut faire l'hypothèse que celle-ci a été relativement réduite. Concernant le passage dans les rangs, il a permis un nombre très réduit d'interactions avec l'enseignant à propos de leur travail (une fois par élève) et, *a priori*, aucune interaction avec les autres élèves concernant le travail. Il est également à noter que l'exercice ayant été réalisé dans un cadre totalement individualisé et sans correction collective, il n'y a pas eu d'interaction entre les élèves.

Le temps de copie des devoirs, en fin de journée, a consisté pour les enfants à copier ce que l'enseignant écrivait au tableau, à savoir ce qu'ils étaient censés réaliser en-dehors de la classe : apprendre la leçon et réaliser un exercice correspondant. Les échanges verbaux, lors de ce temps, ont été limités au rappel à l'ordre de l'enseignant auprès des nombreux élèves agités, à la verbalisation de ce qu'il était en train d'écrire ainsi qu'au rappel de ce que les élèves devaient ranger dans leur cartable. L'absence d'échanges à propos de la leçon en question a offert un faible potentiel d'appropriation pour les élèves. Il s'agissait d'un temps de travail exclusivement centré sur la copie et non sur l'apprentissage de la leçon. Il n'est pas sûr que les élèves aient pu établir des liens entre ces situations implicitement reliées. Deux pratiques différentes et potentiellement alternatives ont été évoquées par les enseignants lors des séances en alloconfrontation. La première concerne le problème de l'agitation des élèves lors de la copie des devoirs : il a été proposé de faire copier les devoirs en début de journée (ou début de cours pour les enseignants du collège) de manière à obtenir l'attention des élèves.

La deuxième pratique évoquée concernait le lien entre les exercices (et la leçon) réalisés en classe et en-dehors de la classe. Elle consiste, en classe, à donner aux élèves, pour chaque leçon, une série d'environ dix exercices à réaliser à son rythme au cours de plusieurs séances programmées. Dans ce cadre, le travail à réaliser en-dehors de la classe consiste à poursuivre les exercices de la liste ou à reprendre un exercice qui serait à corriger. C'est l'enseignant qui, de manière individualisée, signale aux élèves la quantité de travail qu'ils sont censés fournir. Le travail en classe alterne entre travail individuel, corrections collectives et institutionnalisation de la leçon. Il est intéressant de constater que cette pratique, que l'on peut référer à la « pédagogie différenciée » (Perrenoud, 1997) renoue avec la perspective historique des devoirs : à savoir organiser le travail personnel des élèves en classe et en-dehors de la classe (Chevallard, 2002 ; Poucet, 2008).

2.2.2 En-dehors de la classe : trop d'interactions ?

Contrairement à la classe, l'analyse de l'activité à la maison ou à l'accompagnement à la scolarité a mis en évidence un nombre important d'interactions entre l'enfant et l'adulte. Cela ne semble cependant pas avoir ouvert de potentiel plus important concernant les apprentissages scolaires que les enfants avaient à réaliser.

Cela réfère premièrement aux difficultés des adultes à accompagner le travail et parallèlement à leur souhait d'intervenir, tout cela étant renforcé par la légitimité que leur accorde l'enfant : c'est ainsi que Medhi, par exemple, a été amené à construire de nouvelles connaissances, transmises par sa mère, non conformes aux normes grammaticales. À ce propos, il a été exprimé par certains parents la nécessité de pouvoir utiliser les procédés appris en classe pour réaliser l'exercice. Leur présence est, à ce titre également, source d'apprentissage pour eux-mêmes : c'est ainsi que, pour la mère de Medhi, la leçon permet d'« apprendre ensemble ». Une mère d'élève a ainsi évoqué la pratique de l'enseignant de sa fille, consistant à systématiquement accompagner les exercices donnés en devoir d'un court résumé de la leçon (au-dessus de la consigne), permettant ainsi de connaître et de mobiliser les mêmes règles d'apprentissage qu'en classe.

Le faible potentiel d'apprentissage offert par les situations d'interactions en-dehors de la classe est également lié aux tentatives des enfants de différer le moment de se mettre au travail et du temps d'échanges que cela a impliqué avec l'adulte, essentiellement en ce qui concerne Sonia à l'accompagnement à la scolarité. Ces attitudes pouvaient être du retrait

physique (Goodwin, 2007) ou des tentatives d'échappatoire (chercher son matériel, demander à se déplacer pour faire une photocopie, etc.). En cela, l'absence du matériel nécessaire à la réalisation du travail a induit des interactions : expression du mécontentement, explication à propos de ce qu'il convient de faire en classe, incitation à utiliser le matériel d'un autre enfant, etc. C'est en cela que les animateurs, en séance d'alloconfrontation, ont insisté sur la nécessité à leurs yeux qu'un dispositif soit mis en place en classe pour que les élèves aient effectivement le matériel nécessaire pour réaliser leur travail lorsqu'ils les accueillent.

Enfin, il est possible d'analyser le faible potentiel d'apprentissage des situations d'interactions à travers les rôles intenable que l'on peut assigner aux enfants. C'est par exemple le cas de Sonia que l'animatrice a considéré comme une potentielle aide au travail de Mickaël dans l'apprentissage de la leçon et dans la réalisation de l'exercice alors qu'elle ne maîtrisait pas les règles grammaticales nécessaires à la réalisation du travail. Des enseignants et animateurs, en étant confrontés à cela, ont évoqué le fait qu'il était préférable à leurs yeux de partir du travail écrit des élèves plutôt que d'interagir perpétuellement avec eux. Cela permettait, selon eux, a) de savoir ce que les enfants savaient effectivement faire et b) de centrer les échanges verbaux sur le travail réalisé par les enfants, ce qui pouvait éviter de s'aventurer dans des échanges complexes et difficiles à maîtriser.

2.2.3 Les interactions au retour en classe : deux cas contrastés

L'analyse des épisodes de correction des devoirs au retour en classe a fait apparaître leur faible potentiel d'apprentissage lorsque la forme était entièrement individualisée et un potentiel *a priori* plus élevé lorsque la correction a pris la forme d'un échange collectif étayé par l'enseignant. La correction des devoirs, en classe, s'est faite de deux manières différentes, dont on peut partiellement analyser le potentiel en termes d'apprentissage chez les élèves. Dans un cas (étude de cas n°1), la correction a consisté pour l'enseignant à passer auprès de chacun des élèves et à corriger le travail en barrant les erreurs et en faisant parfois quelques commentaires à l'oral. L'enfant, dans ce cas, ne s'est pas vu signifier ses erreurs (nombreuses) et leur correction lui a été entièrement déléguée. Dans l'autre cas, il s'est agi d'une correction collective : les élèves devaient donner les réponses et les justifier, ce qui a permis à l'enfant d'entendre les réponses des autres élèves, à plusieurs reprises. Dans ce cadre, l'enfant a réussi à répondre justement, indépendamment de son activité de la veille en classe et à la maison. Sans vouloir conclure, à partir de ce cas limité, à une prétendue vertu pédagogique de la

correction collective, ni même à l'inverse à la dénonciation de la correction individualisée, cette situation interroge quant à la valorisation contemporaine des formes les plus individualisées de l'apprentissage.

Ces résultats peuvent en effet conduire à quelque peu nuancer les critiques dont la forme scolaire fait actuellement l'objet, notamment lorsqu'il s'agit de vouloir valoriser l'individualisation dans l'enseignement-apprentissage. Si cette critique n'est pas nouvelle (Illich, 1970 ; Houssaye 1998) elle est actuellement vive (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014). Parmi les arguments particulièrement mis en avant, celui de la valorisation de la dimension individuelle de l'apprentissage, justifiée par la *doxa* constructiviste (Blais, Gauchet et Ottavi, 2014), ainsi que les nouvelles technologies qui viendraient redistribuer le savoir, dont l'enseignant ne serait plus le seul détenteur et qui ne se laisserait pas enfermer dans les murs de l'école. Ces critiques, bien qu'intéressantes en de nombreux points, laissent parfois penser, souvent au-delà de la volonté de leurs auteurs, que certaines pratiques emblématiques de la forme scolaire, et à ce titre à catégoriser dans une prétendue « éducation traditionnelle » (Houssaye, 2014), seraient infructueuses sur le plan des apprentissages.

Dans cette section, l'activité de l'enfant a pu être analysée dans son *continuum* ainsi qu'en fonction de chacun des espaces-temps dans lequel elle s'est inscrite et des ruptures qu'elles supposent. Il apparaît ici que, conformément à ce qu'a pu analyser Félix (2002), chacun des espaces-temps dans lequel s'est inscrit le travail semble avoir été un nouveau « milieu pour l'étude » pour l'enfant dans le sens où il n'a que très peu établi de liens entre les différents temps de travail. Pour compléter cette analyse et la situer dans le cadre de l'activité collective, il est important de mettre en évidence les processus d'articulation de l'activité des enseignants et parents (ou animateurs) en tant qu'ils contraignent l'activité de l'enfant (tout en étant également contrainte par elle).

3. Activité des enseignants, parents et animateurs : une articulation qui ne va pas de soi

Du fait de la séparation spatio-temporelle des activités, dans la pratique des devoirs, l'analyse de l'articulation de l'activité des enseignants et des parents (ou animateurs) nécessite de prendre en compte les interfaces que constituent les objets techniques ainsi que l'enfant qui circulent entre les deux espaces-temps. Il en ressort des éléments de culture partagée et non partagée, qui sont ici analysés en tant qu'ils réfèrent à la forme scolaire, ainsi que des « processus d'influence » (peu) réciproques. Le schéma suivant (Figure 8.4) permet d'identifier les différents acteurs sur lesquels se focalise cette section ainsi que leurs relations avec les autres éléments de l'activité collective :

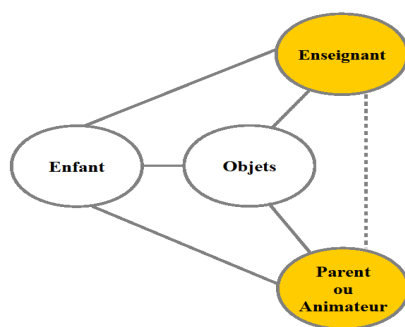


Figure 8.4 : Schéma de l'articulation de l'activité des adultes

3.1 Entre culture partagée et spécificités

Dans cette section, il s'agit d'analyser ce qui, de la culture des acteurs (c'est-à-dire des connaissances mobilisées et actualisées en acte), semble être partagé et non partagé, en montrant en quoi cela renvoie à des modes spécifiques d'appropriation de la forme scolaire.

3.1.1 Culture partagée et pérennité des devoirs

- Culture partagée

Les résultats mettent en évidence des éléments d'une culture partagée entre les acteurs. Ceux-ci peuvent être analysés en tant qu'ils réfèrent à la « forme scolaire » (Lahire, 2008 ; Maulini et Montandon, 2005 ; Vincent, 1994) et à son appropriation. Ces éléments concernent les objets liés à la leçon et à l'exercice mais également l'activité des enfants. Il s'agit tout d'abord de la fonction de la consigne de l'exercice ainsi que du cahier de textes : c'est-à-dire ce qui permet la mise au travail de l'enfant. Tous les acteurs semblent partager les connaissances à propos de cette utilisation. Il en est de même pour ce qui est de l'existence de règles pour

l'apprentissage : par exemple des règles de grammaire. Même si la maîtrise de ces règles varie selon les adultes, tous y font référence et attendent des enfants qu'ils les maîtrisent. Enfin, tous les acteurs partagent l'idée qu'il est nécessaire d'organiser un temps spécifique de travail, c'est-à-dire déconnecté des autres pratiques sociales, avec l'instauration de rituels qui marquent le début et la fin de ce temps (sortie des affaires et du cahier de textes, etc.).

Le partage de ces connaissances manifeste une appropriation de ces éléments culturels par l'ensemble des catégories d'acteurs. En d'autres termes, il n'est pas l'exclusivité des enseignants. Si l'on s'intéresse plus particulièrement aux animateurs et parents, on peut faire l'hypothèse que cette appropriation s'est réalisée lors de leur expérience liée à cette forme scolaire : du fait de leur scolarisation antérieure, de la médiatisation de cette forme (par des œuvres littéraires et/ou cinématographiques, par exemple), de l'invasion par la forme scolaire (Vincent, 1994) des espaces de loisirs (clubs sportifs, écoles de musiques, etc.) mais également de leur fréquentation régulière du travail scolaire de leur(s) enfant(s). Certains résultats des séances en alloconfrontation, lorsque les animateurs et parents ont fait référence à des situations vécues en tant qu'élève ou d'encadrement du travail de leur enfant, renvoyaient à cela.

- Viabilité, stabilité et efficacité des devoirs

On peut penser que cette culture partagée contribue à la viabilité de l'activité collective (Veyrunes, 2008) pour les acteurs, ainsi qu'à sa stabilisation.

L'activité collective lors de la pratique des devoirs, dans les situations analysées, présente, en partie, des éléments de viabilité pour l'activité individuelle des acteurs qui y sont impliqués. On peut penser que le partage de certaines connaissances liées à la culture scolaire, comme cela vient d'être montré, concourt à cela, et que la spécificité des tâches demandées aux élèves, reconnues par l'ensemble des acteurs, est de nature à favoriser ce partage étant donné qu'il permet à tous les acteurs de participer. Elle leur permet en effet de mobiliser et valider leurs connaissances précédemment construites concernant l'encadrement du travail scolaire (parents et animateurs), la prescription de ce travail (enseignants) et sa réalisation (enfants). Pour autant, le caractère viable de cette pratique est à nuancer étant donné qu'elle s'accompagne, chez les acteurs, d'un sentiment diffus de difficulté et de doute. Nos résultats mettent cela en évidence en ce qui concerne l'activité des parents et animateurs. Cela apparaît

également, bien qu'en moindre mesure, chez les enseignants : ce que Rayou (2009) a déjà mis en évidence chez les enseignants, qui ne se sentent pas totalement à l'aise quant à la justification de cette pratique.

Il est cependant important de tenir compte de critères plus extrinsèques, renvoyant aux attentes sociales en matière de réussite scolaire, et de ne pas se restreindre aux normes individuelles (Veyrunes, 2011). A ce titre, la pratique des devoirs peut être considérée comme étant peu viable car peu efficace, comme l'ont montré nos résultats qui corroborent d'autres résultats de recherche (Section 2).

- Les devoirs, une pratique sous tension

Ces deux points de vue (intrinsèques et extrinsèques) ne sont pas étanches : l'analyse de l'activité d'un même acteur peut à la fois renvoyer des éléments référant à la viabilité de la pratique des devoirs mais également à de la critique et de la mise en cause de son efficacité. En effet, certains acteurs ont exprimé des doutes quant à la pratique des devoirs, qu'il est possible d'analyser comme une forme d'appropriation des prescriptions, préconisations concernant cette pratique : on retrouve chez certains acteurs de notre corpus (animateurs, enseignants et parents) les idées référant aux inégalités sociales et scolaires, au respect des rythmes chronobiologiques, etc. Le contexte médiatique de réalisation de cette thèse a sans doute contribué à cela : la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013) ainsi que la médiatisation des résultats des évaluations internationales des systèmes éducatifs¹² qui a mis en évidence l'augmentation des inégalités scolaires et pointé du doigt, entre autres, le caractère inégalitaire de la pratique des devoirs. Toutefois, force est de constater que ces considérations ne semblent pas les conduire à la transformation de la pratique des devoirs. Tout se passe comme si les critères de viabilité l'emportaient.

Un autre point réfère à la tension entre critères de viabilité et d'efficacité de la pratique des devoirs. Il s'agit de l'objet de savoir ainsi que du type de tâche correspondant donné aux élèves : des exercices d'entraînement sur les homophones grammaticaux « on » et « ont » ainsi que la conjugaison des verbes à l'imparfait. Nicole, enseignante, remet en cause l'intérêt de traiter de ces contenus liés à la maîtrise de la langue indépendamment de pratiques

¹² Enquête PISA (Program for the International Student Assessment), résultats publiés en 2013.

culturelles d'écriture dans lesquelles, selon elle, ils prendraient sens. Cette critique, même si elle ne paraît pas partagée avec les autres acteurs qui n'évoquent pas cet aspect, fait échos à des débats contemporains concernant l'enseignement-apprentissage. Ce type de travail scolaire, plutôt centré sur l'entraînement et l'automatisation, est souvent dévalorisé et opposé à des démarches de découverte, d'expérimentation, etc. En même temps, il est plébiscité par les parents, voire parfois par les enfants eux-mêmes. D'une part, cela renvoie au fait que ce type de travail est plus facilement appropriable par les parents qui y reconnaissent des éléments de la forme scolaire qu'ils légitiment. Au-delà, on peut penser, en suivant Chartier (2009), que ce type de travail remplit une fonction en termes d'apprentissage, qui ne trouve plus vraiment sa place en classe et qui se voit externalisé (Chapitre 1). Dans ce cadre, critiquer ce type de travail donné en devoir prend une autre signification car cela fait courir le risque d'une part de ne plus prendre en charge la part nécessaire d'entraînement et d'automatisation dans les apprentissages en classe et surtout de dévaloriser des pratiques dans lesquelles nombre de parents et plus généralement acteurs éducatifs semblent, pour partie, se retrouver.

Parallèlement à ces critiques adressées aux devoirs, on assiste à d'autres préconisations à l'attention des parents et animateurs. Elles peuvent apparaître dans la littérature pédagogique, dans des formations ou parfois chez les enseignants eux-mêmes. Il s'agit de substituer à l'aide aux devoirs des pratiques culturelles d'« accompagnement à la scolarité » qui seraient plus propices aux apprentissages : aller à la bibliothèque, visiter une exposition, échanger sur une émission de télévision, lire une histoire avant le coucher, etc. Au-delà de l'intérêt potentiel que revêtent ces pratiques sur un plan éducatif pour les enfants, le fait de vouloir substituer cela aux devoirs n'est pas sans poser de questions. Premièrement, on peut se demander si tous les acteurs, de manière indifférenciée, sont en capacité de s'approprier ce type de dispositif qui requiert des compétences spécifiques. Ainsi, supprimer les devoirs pour y substituer ce type de prescription n'est-il pas finalement plus inégalitaire ? Deuxièmement, n'y a-t-il pas intérêt à rendre l'ensemble de ces contenus et tâches scolaires complémentaires plutôt que de les opposer ? En effet, cette hiérarchisation fait courir le risque d'en rendre certaines culturellement plus légitimes (celles qui sont le moins appropriables par le plus grand nombre). Ainsi, les devoirs, tels qu'ils apparaissent dans cette thèse, ne relèvent-ils pas d'une forme parmi d'autres d'accompagnement à la scolarité, qu'il serait tout aussi abusif de bannir que de

sur-valoriser ?

3.1.2 Enseignants, parents et animateurs : des cultures spécifiques ?

Il est également possible d'identifier des éléments culturels que les animateurs, les parents et les enseignants ne partagent pas. Il se peut que ce non partage révèle des spécificités de chacune des catégories d'acteurs.

Cela peut être analysé, chez les animateurs et parents, comme l'expression d'une prise de distance vis-à-vis de l'école. C'est le cas de l'animatrice, dont nous avons étudié l'activité au sein du dispositif d'accompagnement à la scolarité, qui ne fait pas sortir la leçon aux élèves et préfère mettre en place des méthodes « alternatives » (qui, à y regarder de près, sont bien inscrites dans la culture scolaire), ou de rejet du formalisme lorsqu'ils visionnent l'épisode de classe et que l'enseignant insiste sur les règles de présentation. Cela peut renvoyer à des parcours personnels des animateurs, notamment en ce qui concerne leur scolarité, par exemple lorsque Romane fait part de son ennui au collège ou de sa fréquentation d'une école aux méthodes alternatives. On peut également renvoyer cela à des dimensions culturelles partagées au sein de ce « champ » éducatif et au besoin de ses acteurs d'asseoir sa légitimité, notamment en l'opposant au scolaire. Cette opposition se retrouve dans certains textes fondateurs visant à définir le secteur : c'est le cas de la définition de l'éducation « non formelle » (Bordes, 2012 ; Poizat, 2003) qui met en avant le caractère alternatif et actif de cette éducation, en la différenciant implicitement ou explicitement de l'éducation dite « formelle » qui renvoie essentiellement à l'école. Cela est d'autant plus prégnant que la pratique en question, celle des devoirs, est étroitement liée à l'école et perçue comme telle par les animateurs, et se démarque des actions qualifiées de « loisirs », davantage valorisées par le secteur. Bien que la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, à laquelle se réfèrent les animateurs, reconnaisse pleinement le rôle central de l'école, et situe celui des animateurs comme complémentaire et devant s'inscrire dans la continuité de l'acte éducatif des enseignants, cela ne va pas de soi, d'autant plus que l'accompagnement du travail scolaire exige des compétences spécifiques.

Cette opposition à l'école peut également être présente chez les parents, comme cela est le cas de Laure qui ne se reconnaît pas dans les méthodes d'apprentissage de la lecture utilisées par l'enseignant(e) de son fils et qui, se référant à ce qu'elle avait connu en tant

qu'élève et qu'elle estimait bien plus efficace, s'est procurée des manuels scolaires, vendus dans le commerce, qui lui semblaient plus conformes à ses attentes.

Il est également important de signaler que cette « distanciation » est présente dans l'activité des enseignants, vis-à-vis des autres catégories d'acteurs. Ceci est sans doute à analyser en lien avec les dimensions socio-historiques de l'École de la République qui s'est construite comme un rempart contre toute forme d'influence extérieure (Dubet, 1997), ce qui explique en partie la difficulté des enseignants à pouvoir collaborer avec d'autres adultes, si ce n'est en tentant de leur imposer les modalités de travail (Maubant et Leclerc, 2008). Cela ressort de certains épisodes des séances en alloconfrontation au cours desquelles des enseignants ont eu tendance à manifester leur désaccord par rapport à certaines pratiques des parents et animateurs qui s'éloignaient de leurs attentes. C'est par exemple le cas de Viviane, pour qui il n'était pas possible de réaliser les devoirs dans le salon de l'appartement, conditions de travail trop éloignées de ses attentes.

Ce non partage, outre le fait d'être l'expression d'une opposition au scolaire ou d'une volonté de distinction, renvoie également aux spécificités de l'activité selon les catégories des acteurs (enseignant, animateur, parent), en lien avec les particularités du contexte dans lequel s'inscrit leur activité. Ces spécificités, en ce qui concerne la pratique des devoirs, peuvent être analysées comme des variations de pratiques s'inscrivant toutes dans la forme scolaire. Parmi les différents traits distinctifs de la forme scolaire (Maulini et Perrenoud, 2005), certains ne sont pas partagés (ou peu) et apparaissent comme spécifiques du travail des enseignants, de la culture enseignante (Durand, 1996). Il s'agit de la maîtrise du curriculum et de la planification des apprentissages par le formateur, de l'existence d'un temps didactique prenant en compte la durée notamment en découpant le temps didactique ainsi que l'existence de normes d'excellence et de critères d'évaluation auxquels il est fait allusion (Maulini et Perrenoud, 2005). Les résultats de la recherche conduite dans le cadre de cette thèse mettent en évidence que ces éléments sont plutôt la spécificité de l'enseignant. Il faut toutefois nuancer quelque peu cela : d'une part à travers les propos de la mère d'élève qui dit se servir de la « méthode Boscher »¹³ à la maison. Même si cette situation n'a pas fait l'objet d'une analyse de l'activité *in situ*, on peut supposer que l'utilisation de ce support pédagogique implique l'existence d'un nouveau découpage du temps didactique, une nouvelle planification des apprentissages ainsi

¹³ Il s'agit d'une méthode de lecture particulièrement utilisée dans la première moitié du XX^e siècle dans les écoles françaises.

que de nouvelles normes d'excellences (pas forcément formalisées) qui peuvent d'ailleurs entrer en tension avec celles de l'enseignant. D'autre part, en analysant d'autres situations, ces traits distinctifs qui apparaissent ici comme étant plus particulièrement spécifiques aux enseignants, pourraient se retrouver dans l'activité des parents ou animateurs : bien entendu dans le cas « extrême » de la scolarisation à domicile (Guigue et Sirmons, 2015) mais également lorsque les parents ou animateurs deviennent prescripteurs de travail (Kakpo, 2012).

Deux autres traits caractéristiques de la culture spécifique aux différentes catégories d'acteurs, en lien avec la forme scolaire, méritent une attention particulière dans le sens où ils sont en partie partagés et divergents. Le premier concerne la distinction et la séparation de la pratique des devoirs avec d'autres pratiques sociales. Si, comme cela a été mis en évidence, cette séparation est effective dans tous les espaces-temps étudiés, elle est porteuse de variations en fonction des contextes. L'école, par une organisation spatiotemporelle spécifique, caractéristique de la forme scolaire (bâtiments, découpage du temps), a institué cette séparation ; elle apparaît ainsi relativement nettement. À la maison et dans les structures périscolaires, cette séparation spatiotemporelle n'est pas si nette et peut être source de difficultés pour l'enfant et l'adulte, notamment du fait de la présence en parallèle de pratiques de loisirs (télévision, jeux, activités de la vie quotidienne des parents, etc.). Le deuxième trait distinctif de la forme scolaire, qui apparaît ici comme étant à la fois partagé et divergent, concerne le contrat didactique entre le formateur¹⁴ et l'apprenant. Ce contrat didactique implique que le formateur partage une partie de son savoir avec l'apprenant et favorise son appropriation. Or, tous les adultes n'ont pas la même maîtrise de ce savoir, ce qui fait que la nature de ces contrats ne peut être homogène. De plus, à la maison, voire dans les structures périscolaires, contrairement à la classe, l'enfant peut se retrouver tout au long de la séance de travail sous le regard de l'adulte, et interagir perpétuellement avec lui : la personnalisation de la relation y est ainsi beaucoup plus importante qu'en classe, ce qui implique, là encore, des contrats didactiques différents.

¹⁴ Le terme de « formateur » est employé ici de façon générique. Il renvoie au rôle de l'adulte, quel que soit son statut, qui est censé accompagner un processus d'apprentissage.

3.2 Les devoirs : une activité collective asymétrique

Par la médiation des objets techniques et de l'enfant, qui circulent entre les deux espaces-temps, il est également possible d'analyser des influences de l'activité des enseignants sur celle des parents (ou animateurs) et réciproquement. Il en ressort une asymétrie, dans le sens où l'activité de l'enseignant influence plus l'activité des parents et animateurs que l'inverse (Figure 8.5) :

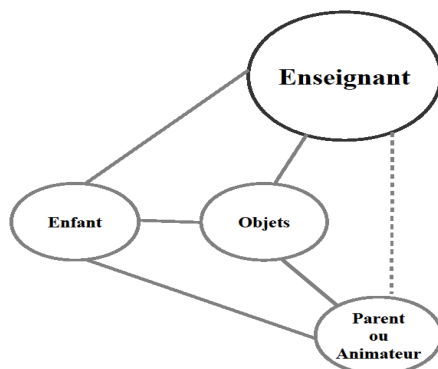


Figure 8.5 : Schéma de l'influence de l'activité de l'enseignant dans la pratique des devoirs

Trois sources d'explication de cette asymétrie peuvent être identifiées.

Premièrement, on peut avancer l'idée que la nature du travail et sa provenance (scolaire) génèrent en partie cette asymétrie. Le fait que l'enseignant donne un travail à réaliser en-dehors de la classe induit une mise au travail des enfants, certes, mais également des adultes qui sont amenés à accompagner ce travail, et pour qui il est important de s'y impliquer. Cela est cependant à nuancer du fait que les parents et animateurs, comme cela a été montré (Section 3.1), s'émancipent partiellement du travail tel que l'enseignant l'a prescrit aux élèves. Cette émancipation pouvant aller jusqu'à prescrire un nouveau travail et utiliser d'autres supports (Kakpo, 2012 et 2015).

Deuxièmement, la dynamique de l'activité en classe, et les modes d'appropriation des connaissances par l'enfant qui en résultent, peuvent être identifiés comme étant des sources importantes d'influence de l'activité des adultes en-dehors de la classe. Les résultats ont montré que la difficulté rencontrée par les parents et animateurs résultait en partie du fait que, lorsque les enfants n'avaient pas réalisé en classe les apprentissages leur permettant d'être autonomes en-dehors de la classe, cela était source de difficulté pour les adultes chargés d'encadrer leur travail en-dehors de la classe. Se sentant investis d'un rôle d'aide et de

correcteur, ils ont tenté de remédier à cette difficulté, sans toujours y parvenir. Il ressort de cela que la responsabilité de l'enseignant est importante étant donné son rôle dans la dynamique de l'activité collective en classe et par conséquent en ce qui concerne l'activité de l'enfant. Il est également à noter que l'inverse n'est pas vrai : dans les situations analysées, les difficultés de l'enfant dans la réalisation de son travail en-dehors de la classe ont eu peu d'influence sur l'activité de l'enseignant. En effet, de par l'organisation pédagogique, les traces de l'activité de l'enfant en-dehors de la classe ont été très peu significatives pour l'enseignant, ce qui implique que l'activité de l'adulte qui a accompagné ce travail l'ait été encore moins. À ce propos, une pratique alternative a été évoquée par une enseignante qui l'a mise en œuvre : elle consiste à corriger le travail de chaque élève et faire en sorte que celui qui n'a pas réussi puisse soit refaire l'exercice, soit bénéficier d'un retour sur la leçon avec l'enseignant si les difficultés sont importantes. Cependant, la description de cette pratique mériterait d'être approfondie car elle touche à une réorganisation importante de la classe, dans le sens d'une pédagogie différenciée (Perrenoud, 1997).

Enfin, il est possible de considérer que l'absence, ou la quasi absence, de temps de rencontres entre les enseignants et les parents (ou animateurs) influe sur l'articulation de leur activité lors de la réalisation des devoirs et sur les asymétries constatées. Dans les situations analysées, la possibilité d'une rencontre a été évoquée par l'animatrice pour ce qui est de régler les problèmes d'absence de date dans les cahiers de texte, mais, lors des séances en alloconfrontation, cela a été jugé difficile à mettre en œuvre par les autres animateurs, qui en mesuraient toutefois l'importance. On peut ainsi considérer que des rencontres entre les deux catégories d'acteurs pourraient être source de modifications de ces asymétries, du simple fait que les difficultés rencontrées par les acteurs en-dehors de la classe pourraient devenir significatives pour l'enseignant. Cela ne garantirait pas des transformations de la pratique des enseignants, mais pourrait en constituer un préalable.

3.3 Enfants et objets : des articulateurs de l'activité collective

L'activité des enfants, considérée précédemment comme étant influencée par la dynamique de l'activité collective, peut également être vue comme participant activement de cette même dynamique. Il en est de même des objets techniques qui, de par leurs caractéristiques, contraignent cette articulation.

Concernant les enfants, ceux-ci ont activement participé de cette articulation en jouant de

la séparation spatio-temporelle mais également culturelle des activités, comme l'ont déjà développé Perrenoud (1994) avec la notion de *go-between* ainsi que Wenger (2005) concernant les *courtiers*. L'enfant y est décrit comme étant à la fois « message et messenger » entre les deux mondes qu'il relie. C'est le cas de Medhi qui a « profité » des doutes de sa mère pour affirmer que ses réponses à l'exercice étaient exactes, en se référant à des prétendues paroles de l'enseignant en classe. Il a ainsi utilisé l'autorité supposée de l'enseignant aux yeux de sa mère pour asseoir sa position et s'acquitter de son travail. Il en est de même avec Sonia qui a tenté de décrédibiliser l'enseignant aux yeux de l'animatrice en affirmant que celui-ci n'écrivait jamais la date au moment de la copie des devoirs. Elle a ainsi utilisé l'opposition « larvée » entre les animateurs et les enseignants. La séparation des espaces-temps a ainsi été instrumentalisée par les enfants qui se sont saisis des discontinuités qu'elle génère pour servir leurs projets en manipulant les adultes. À ce propos, une animatrice, lors des séances en alloconfrontation, a fait part de sa satisfaction lorsque les enseignants des élèves dont elle accompagnait le travail après la classe indiquaient sur le cahier de textes des élèves qu'ils avaient vérifié la bonne copie des devoirs. Cela limitait les marges de négociation du travail chez l'enfant en permettant à l'animateur de saisir plus nettement la part du maître et celle de l'élève dans le travail qui provenait de la classe.

Pour ce qui est des objets techniques, si leurs caractéristiques ont été décrites et expliquées précédemment (Section 2), il est important d'insister ici sur la manière dont ils ont contraint l'articulation de l'activité des enseignants et des parents (ou animateurs). En effet, la séparation des objets de l'exercice et de la leçon, dont le faible potentiel d'apprentissage pour l'enfant a déjà été souligné, a également été source de difficultés chez les adultes. L'absence du cahier de leçon impliquait que la mère de Medhi, qui disait en avoir besoin pour se remémorer elle-même la leçon afin d'aider son fils, s'est référée à ses propres souvenirs d'élève et n'est pas parvenue à mobiliser la règle de grammaire adéquate. À l'accompagnement à la scolarité, la perte de la fiche d'exercice par l'enfant impliquait que l'animatrice mette en place un temps de recherche de cette feuille puis de substitution, qui ont retardé l'entrée dans le travail de l'enfant. Les pratiques « différentes » décrites précédemment, concernant la conception des objets techniques, (Section 2) peuvent ici encore apparaître comme des alternatives aux difficultés rencontrées.

4. Transformer l'activité collective ?

Dans le cadre du volet technologique de la recherche et dans l'optique de la conception d'environnements de formation à destination d'enseignants, parents et animateurs, centrés sur la pratique des devoirs, une première « expérimentation » a consisté à confronter les différentes catégories d'acteurs aux activités qui se déroulaient en classe et en-dehors de la classe. Il s'agissait a) de transformer l'espace-temps 3 (ET3) dont il a déjà été mentionné qu'il ne permettait que très peu (voire pas du tout) de contacts entre les enseignants et les parents (ou animateurs) ; b) de surmonter partiellement la contrainte de la séparation des espaces-temps de manière à rendre accessible à la conscience préreflexive des acteurs l'activité concernant l'autre espace-temps. Le schéma suivant (Figure 8.6) permet de visualiser les dimensions de l'activité collective sur lesquelles a porté la conception.

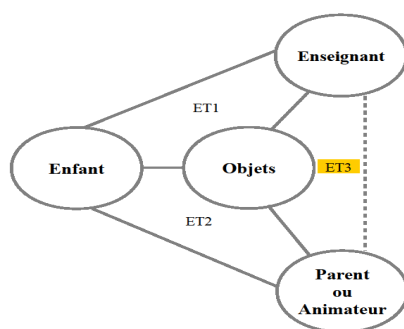


Figure 8.6 : Schéma de l'activité collective lors de la pratique des devoirs

Il s'agit ici de se demander quelle est l'activité des acteurs confrontés à l'activité d'autrui, dans l'autre espace-temps. S'approprient-ils les dimensions collectives de l'activité ? Cette situation est-elle potentiellement porteuse de transformations, dans le sens d'une plus grande efficacité de l'activité collective, c'est-à-dire en offrant un potentiel d'apprentissage plus important pour les enfants ? Les processus cognitifs seront analysés en lien avec les contraintes situationnelles (l'artefact vidéo et ses conditions d'expérimentation) ainsi que culturelles (les dispositions des acteurs).

4.1 Des significations contraintes par l'artefact vidéo

Les résultats concernant la construction des significations des acteurs confrontés à l'activité de l'espace-temps dont ils sont habituellement absents, présentés aux Chapitres 6 et 7, sont ici analysés en lien avec les caractéristiques des artefacts vidéo. Ces éléments

d'analyse serviront d'appui à la définition de nouvelles perspectives de conception (Section 5.2).

Les résultats ont mis en évidence le fait que les Représentamens référaient majoritairement à l'activité des adultes (l'enseignant lorsqu'il s'agissait de la situation de classe, l'animatrice à l'accompagnement à la scolarité et la mère d'élève à la maison) et donc relativement peu à l'activité des enfants et encore moins aux objets. Deux explications peuvent être envisagées. Premièrement, les participants ont sans doute eu tendance à se focaliser sur l'activité des personnes qui leur paraissaient être les plus proches d'eux (même s'il s'agissait d'acteurs qui n'exerçaient pas le même « métier »). Il s'agit là de la composante mimétique de l'activité qui a déjà été mise en avant par la recherche, à maintes reprises, notamment en ce qui concerne les séances en alloconfrontation (Leblanc, 2012). Dans le cas de cette thèse, c'est le statut d'adulte en responsabilité éducative qui a attiré l'attention première des acteurs. Deuxièmement, l'artefact, de par ses caractéristiques, est porteur de contraintes et ressources pour l'activité des participants à l'environnement de formation. Ainsi, le fait que l'activité visionnée de l'adulte ait été plus fortement significative pour les participants à l'environnement de formation est lié à ses caractéristiques et donc à la nature des données vidéo recueillies, à partir desquelles le montage vidéo a été conçu : micro HF qui fait ressortir la voix de l'adulte, extraits d'entretiens en alloconfrontation de l'adulte, etc. Cette hypothèse tend à se confirmer si l'on compare les trois situations visionnées (classe, accompagnement à la scolarité et maison). En ce qui concerne le visionnage des deux dernières, les Représentamens (R) ancrés dans l'activité des enfants étaient proportionnellement plus importants. En s'intéressant de près à la construction de ces parties de l'artefact vidéo, il apparaît qu'effectivement l'activité des enfants y était beaucoup plus visible : plans rapprochés, accès à l'intégralité des verbalisations et attitudes des enfants ainsi qu'à leurs traces écrites. Cela est également lié aux contraintes des situations de travail dans lesquelles les données vidéo ont été recueillies : contrairement à la situation de classe, celles concernant l'accompagnement à la scolarité et la maison ont permis aux adultes de travailler avec un ou deux enfants pendant un temps relativement conséquent. À l'opposé, en classe, le plan large, pris du fond de la salle, a fait apparaître l'enseignant de face et les élèves de dos.

Cependant, une partie des éléments significatifs analysés n'était pas ancrée dans l'artefact mais dans l'activité des participants. Ce processus va être décrit comme permettant aux

participants d'établir des liens entre le travail en classe et en-dehors de la classe.

4.2 Navigation virtuelle dans le réseau de l'activité collective

L'utilisation en partie différente de la méthode de l'alloconfrontation, qui a prévalu dans cette thèse, c'est-à-dire en confrontant les participants à l'activité d'un acteur exerçant un « métier » différent du leur, a mis en évidence un processus récurrent : il s'agit de l'enchaînement de deux (voire trois) signes dont le premier était ancré dans la situation visionnée (via son Représentamen) et le deuxième (voire troisième) dans l'activité du participant, plus précisément dans son activité antérieure, dont le visionnage a provoqué la remémoration. En effet, les participants se sont souvenus de situations vécues, référant essentiellement à l'autre espace-temps que celui visionné, c'est-à-dire celui dans lequel ils avaient l'habitude d'agir. De cette manière, les acteurs ont été amenés à articuler les activités concernant les deux espaces-temps. Cette activité passée, vécue par les participants, pouvait référer à différentes situations : a) au visionnage de la première partie de l'artefact, dans ce cas un lien était établi entre les deux situations visionnées ; b) à leur propre activité dans leur espace-temps habituel (l'enseignant, qui, en voyant agir l'enfant en-dehors de la classe, s'est remémoré les attitudes des enfants dans sa classe) ; c) à des souvenirs de soi en tant qu'enfant en classe ; d) à des situations de formation dans lesquelles des pratiques alternatives avaient pu être évoquées.

L'utilisation qui prévaut habituellement dans le programme de recherche du cours d'action (Leblanc, 2012), et qui a également été adoptée dans cette recherche pour ce qui est de la première partie du visionnage par les participants, a majoritairement mis en évidence des processus mimétiques consistant, pour les acteurs, à se voir dans l'autre, en se comparant (pour se différencier et se rapprocher), voire en faisant de l'activité visionnée une ressource pour sa propre activité. Cette « nouvelle » utilisation, dans cette thèse, fait que les acteurs ont été confrontés à une situation plus éloignée de ce qu'ils connaissaient. Bien qu'il ne s'agissait plus des mêmes processus mimétiques, les résultats ont également mis en évidence des jeux de proximité-distance chez le participant, vis-à-vis de l'activité visionnée. Dans cette dernière, qui leur était en partie inconnue (en tout cas moins connue que lorsqu'ils ont visionné l'activité d'un pair), ils ont cherché à se raccrocher à des éléments « familiers » en faisant appel à des situations antérieurement vécues. Il pouvait alors s'agir (rarement) d'une grande proximité, qui a généré une posture d'empathie : c'est le cas de l'enseignante qui s'est souvenue avoir

encadré, comme l'animatrice, un dispositif d'aide aux devoirs et qui a dit comprendre la difficulté de l'animatrice ; ou des parents et animateurs qui ont réagi à la situation de classe en se remémorant lorsqu'ils étaient élèves. Il pouvait également s'agir d'établir des liens entre la situation visionnée et la sienne propre en se référant donc à l'autre espace-temps que celui visionné : c'est par exemple le cas lorsque l'animatrice a identifié, dans l'activité de l'enseignant, de potentielles raisons au manque de soin dans la copie des devoirs chez certains enfants qu'elle accueillait à l'accompagnement à la scolarité. Enfin, il pouvait s'agir d'adopter une posture très distante, voire surplombante et emprunte de jugements, en envisageant l'activité de l'autre comme étant totalement extérieure, c'est-à-dire non articulée à la sienne : c'est par exemple le cas de l'enseignante qui a analysé les difficultés de la mère d'élève comme ne relevant que de sa propre responsabilité de parent.

L'intérêt de ces résultats est ainsi de mettre en évidence des processus d'appropriation des dimensions collectives qui passent par : a) la présence à la conscience des acteurs de l'activité à laquelle ils n'ont d'habitude pas accès ; b) la remémoration de situations vécues en lien avec l'activité visionnée. D'autre part, il est important de souligner que cette activité, lors du visionnage, ne s'ancrait pas uniquement dans les éléments présents dans l'artefact. Nombre de Représentamens (R) étaient en effet ancrés dans l'activité des acteurs. Cela réfère à la dimension fictionnelle de l'activité humaine (Durand, 2008 ; Schaeffer, 1999), à un processus qualifié de « simplexe » (Berthoz, 2009) consistant pour le cerveau humain à s'affranchir « de la réalité complexe du monde en lui permettant de naviguer dans cette simulation virtuelle » (Ibid., p. 221). Dans ce cadre, les dimensions collectives ne se limitaient pas à ce que l'artefact a donné à voir, elles ont fait l'objet d'une appropriation singulière de la part des acteurs.

Si la mise en évidence de ces processus paraît tout à fait intéressante en tant qu'ils concernent des pratiques contemporaines ordinaires liées à l'utilisation de la vidéo ou des écrans, les résultats en montrent des limites qu'il est nécessaire de prendre en compte dans le principe itératif de conception de l'environnement de formation. En effet, même s'il est possible d'envisager ces processus en tant qu'ils participent d'une conscientisation des dimensions collectives de l'activité (à des degrés divers), ce qui constitue un objectif de l'environnement de formation, une limite est à pointer. L'analyse de l'engagement des acteurs n'a pas mis en évidence une volonté de modification de leur pratique, allant dans le sens d'une meilleure articulation de leur activité avec celles des autres acteurs et d'une recherche d'une

plus grande efficacité de l'activité collective en ce qui concernait les apprentissages des enfants (du moins les résultats ne nous ont pas permis de le voir). En effet, le présent du visionnage était articulé avec le passé (essentiellement les souvenirs des acteurs) mais assez peu vers l'avenir, dans un désir de changement. Ainsi, lorsque les acteurs ont fait référence à leur propre pratique, c'était essentiellement pour valider leurs connaissances antérieurement construites. L'environnement de formation, ainsi conçu, ne semblait donc pas « encourager des actions » chez les participants.

Ces éléments seront pris en compte pour proposer des évolutions de l'environnement de formation, qui seront exposées dans la section consacrée aux perspectives (Section 5.2).

4.3 Différencier les dispositions des acteurs

La description des processus, si elle fait apparaître des éléments communs à l'ensemble des acteurs, ne doit pas occulter les différences d'appropriation de l'environnement de formation. Ces différences peuvent être interprétées en fonction des dispositions à agir (Muller et Plazaola, 2014) des acteurs. Ces dernières peuvent renvoyer aux catégories des acteurs et leurs spécificités (enseignants, parents et animateurs) mais également à leurs classes sociales d'appartenance.

Alors que les enseignants ont spontanément réagi aux situations visionnées en-dehors de la classe, les animateurs et surtout les parents ont eu moins de facilités à s'engager dans des commentaires à propos de l'activité en classe. On peut faire l'hypothèse d'une asymétrie culturelle entre ces différents « métiers », eu égard à la pratique dont il est question : les devoirs. En effet, celle-ci faisant partie intégrante de la culture scolaire, le sentiment de légitimité à intervenir au sein de cette pratique n'est pas égal chez tous les acteurs. On peut penser que les enseignants se sentent plus légitimes à intervenir et ainsi à porter des jugements sur les interventions des autres acteurs, qu'ils considèrent comme étant des auxiliaires à leur activité, ce qui n'est pas le cas pour les autres catégories d'acteurs.

Une autre piste interprétative peut être envisagée : les enseignants peuvent se référer aux deux autres catégories d'acteurs en termes de vécu. C'est le cas a) des enseignants qui ont été amenés à encadrer des dispositifs d'aide aux devoirs ou accompagnement, qui peuvent ainsi se comparer à l'animateur ; b) des enseignants qui sont aussi parents et sont amenés à encadrer des devoirs (cette dernière piste est cependant à prendre avec précaution étant donné que peu de données y réfèrent). En ce qui concerne les animateurs et les parents, lorsqu'ils se réfèrent à

leur propre expérience dans l'autre espace-temps visionné, c'est en tant qu'enfant. Ce dernier point est susceptible d'accentuer les asymétries étant donné que les statuts d'enfant et d'adulte en sont porteurs. Les animateurs peuvent toutefois se référer à la relation qu'ils entretiennent au quotidien avec les enseignants : même si celle-ci n'est pas probante, comme l'indique les animateurs de notre corpus.

Enfin, il est important de signaler que chacune des catégories n'est pas culturellement homogène. Des différences peuvent effectivement référer aux dispositions des acteurs selon leur classe sociale d'appartenance. La plus ou moins grande proximité avec la culture scolaire apparaît dans les résultats de l'analyse de l'activité des parents et certains présentent les caractéristiques des parents de milieu populaire déjà décrites par la recherche (Lahire, 1995). Cette différence apparaît relativement fortement si l'on compare l'activité des deux parents d'élèves dans l'environnement de formation, Anna et Laure. Alors qu'Anna a valorisé les liens entre le travail en classe et en-dehors de la classe et a reconnu le travail de l'enseignant, Laure a manifesté plus de critique : elle a exprimé son insatisfaction vis-à-vis de l'École qui, selon elle, n'avait pas permis à son fils d'apprendre à lire correctement. Ces mêmes processus, de délégitimation de certaines pratiques et discours enseignants, ont déjà été mis en évidence par Kakpo (2015) en ce qui concerne des parents issus de milieux populaires.

5. Perspectives

Les perspectives de recherches sont ici présentées selon qu'elles réfèrent au volet empirique ou technologique de la recherche.

5.1 Perspectives liées au volet empirique

5.1.1 Affiner et réinvestir le modèle de l'activité collective

Le modèle proposé pour analyser l'activité collective lors de la pratique des devoirs nous paraît devoir être affiné et réinvesti dans d'autres situations. Cela nous invite à envisager de nouvelles investigations ayant trait aux « devoirs » mais également à d'autres pratiques sociales à la croisée de la classe et des autres espaces sociaux. Ces pratiques nous paraît intéressant à analyser en tant qu'elles sont susceptibles de mettre en évidence a) les spécificités culturelles de chacune des catégories d'acteurs ; b) les éléments de culture partagée et c) la construction de ces cultures locales.

D'une part, de nouvelles situations de « devoirs » pourraient être analysées pour permettre d'identifier ce que les situations initialement analysées, dans le cadre de cette thèse, ont de typique, mais également pour mettre en évidence des variations de la dynamique de l'activité collective et permettre d'identifier ce qui, de la pratique des différents acteurs, semble, en partie, les générer. Dans cette optique, les pratiques « différentes », évoquées par les participants à l'environnement de formation, pourraient servir d'ancrage à ces perspectives : il s'agirait alors d'analyser les devoirs dans ces nouvelles configurations.

Deuxièmement, le modèle semble pouvoir également s'appliquer à des situations qui, sans être qualifiées de « devoirs », s'y apparentent (à condition d'élargir la définition de cette pratique, comme nous l'avons fait dans cette thèse, au travail en classe et en-dehors de la classe). Il en est ainsi de ce qui concerne, par exemple, des compétences plus transversales visées chez les enfants, référant par exemple à la « citoyenneté ». A ce titre, il pourrait s'agir plus spécifiquement des attitudes des élèves en classe et en-dehors de la classe, et leur traitement par les différents acteurs. Par exemple, une pratique enseignante, répandue, consiste à faire circuler entre la classe et la maison (voire les structures périscolaires) un cahier, ou autre support, censé favoriser la liaison entre l'enseignant et les parents (ou animateurs). Sur ce cahier figure parfois des éléments écrits liés à l'attitude des élèves. Cela pourrait totalement se prêter à l'analyse de l'activité collective dans le cadre que nous avons proposé.

Enfin, d'autres pratiques pourraient faire l'objet de l'analyse de l'activité collective avec des visées identiques. Il s'agit de celles qui mettent les enseignants et parents (ou animateurs) en co-présence (avec parfois la présence de l'enfant). Cela pourrait concerner les rencontres entre enseignants et parents (ou animateurs), qu'elles soient formelles (pour faire le suivi scolaire de l'enfant et/ou réguler son comportement) ou informelles (rencontres à l'entrée de l'établissement scolaire, dans un hall d'accueil, etc.). Il peut également s'agir des sorties scolaires (dans lesquelles les parents et animateurs peuvent intervenir au titre d'accompagnateurs) ; également de certains temps de transitions (par exemple lorsque les animateurs périscolaires viennent chercher en classe les élèves qui vont participer à leurs activités après la classe ou lorsque les enseignants amènent les élèves, après la classe, sur les espaces consacrés au périscolaire). Enfin, l'intérêt pourrait être porté à des pratiques plus « innovantes » qui viennent actualiser les formes plus classiques de rencontres parents

enseignants : c'est le cas de certains enseignants qui organisent des temps de pratiques culturelles (en lien avec les objets de savoirs scolaires) avec des enfants et leurs parents. Il s'agit, au cours de cette pratique, d'échanger sur l'activité de l'enfant.

5.1.2 Vers une définition de cultures locales d'animateurs, enseignants et parents d'élèves

Nous avons évoqué, dans les précédentes sections, la possibilité d'une culture spécifique à chacune des catégories d'acteurs. Cela mérite de plus amples développements tant au plan théorique qu'empirique.

Au plan théorique, il s'agirait de stabiliser l'utilisation des concepts nécessaires à cette étude. Dans cette optique, deux ouvertures paraissent être opportunes, tout en présentant certaines limites. La première concerne le programme de recherche de la « clinique de l'activité » (Clot, 1999) : la définition du « genre » remplit cette fonction en tant qu'elle permet d'accéder aux dimensions génériques du travail d'une catégorie d'acteurs, parallèlement aux dimensions plus singulières de l'activité de chaque acteur que représente le « style ». La deuxième concerne plus le courant de la sociologie et la notion de « métier », qui bien que polysémique, permettrait de reconnaître les spécificités des catégories d'acteurs éducatifs. Certaines acceptions, plutôt ouvertes, de ce concept permettent d'en envisager un usage adapté à notre travail : il en est ainsi de la notion de « métier d'élève » (Perrenoud, 1994 ; Sirota, 1993). Pour autant, même si la notion de « métier » doit être distinguée de celle de « profession » (Tourmen, 2007), elle renvoie tout de même à un contexte professionnel. Cela n'est donc pas sans poser de problème lorsqu'il s'agit d'évoquer une culture de parent. Peut-on en effet considérer que « parent-d'élève » puisse être un métier ?

Dans cette optique, un chantier reste particulièrement ouvert, il s'agit de celui de l'animation. Même si des travaux existent concernant ce « métier », peu s'intéressent à ses liens avec le scolaire. Dans un contexte de développement des pratiques périscolaires dans lesquelles les animateurs prennent une place de plus en plus importante, et de prescription de leur travail allant dans le sens d'une aide à la réussite scolaire, il paraît nécessaire de lancer ce chantier.

5.1.3 Vers une prise en compte accrue de l'apprentissage-développement

La question de l'apprentissage et du développement, si elle a été prise en compte dans cette thèse, semble pouvoir faire l'objet d'un travail plus approfondi.

Concernant l'enfant, la méthode d' « instruction par l'enfant » expérimentée dans le cadre de cette recherche, semble offrir un potentiel intéressant pour ce qui est d'analyser les apprentissages en acte. Il semble toutefois indispensable de pouvoir en multiplier les occasions d'utilisation de manière à a) affiner la démarche et b) obtenir plus de résultats susceptibles d'être exploités, par exemple dans le cadre d'une publication à caractère méthodologique.

Concernant les adultes, si l'analyse du signe tétradique (Theureau, 2004) a permis de documenter la mobilisation et l'actualisation de connaissances, l'utilisation du signe hexadique (Theureau, 2006) semblerait plus adéquat pour ce qui est d'analyser la dynamique de transformation du référentiel des acteurs. En effet, ce cadre permet de mettre en évidence ce qui est de l'ordre de la validation, de l'invalidation, du renforcement ou de la création des connaissances. La documentation de ces dynamiques semble tout à fait prometteuse pour ce qui est de savoir comment se construit, dans l'action, ces cultures locales d'enseignants, d'animateurs, de parents d'élèves, voire d'élèves.

Des collaborations avec d'autres cadres de recherches nous semblent pouvoir être opportunes, notamment avec la didactique comparée et plus particulièrement la « théorie de l'action conjointe » (Sensevy et Mercier, 2007) en ce qu'elle permet a) de prendre en compte les dimensions individuelles et collectives de la construction des connaissances par les acteurs, en situation de travail « ordinaire » ; b) de les étudier en liant niveaux micro et macro de l'analyse mais également c) de s'intéresser à la circulation des savoirs entre différents espaces sociaux. La prise en compte de la spécificité des savoirs concernés par les situations étudiées pourrait favorablement compléter nos analyses.

5.2 Perspectives liées au volet technologique

Les trois perspectives suivantes, liées au volet technologique de la recherche, s'appuient sur l'environnement de formation qui a été expérimenté, son potentiel et les limites qui ont été mises en évidence. En s'inscrivant ainsi dans le principe itératif de conception précédemment décrit (cf Figure 8.1), il s'agit d'envisager, à plusieurs niveaux, de nouvelles perspectives de conception. Tout comme lors de la première phase de conception de l'environnement de formation, ces différentes perspectives s'appuieront pour partie sur les travaux la plateforme de vidéoformation Néopass@ction (Ria, 2010).

5.2.1 Faire évoluer les artefacts et leurs conditions d'utilisation

- Vers une prise en compte accrue de l'activité de l'enfant

Comme l'ont montré les résultats, la partie des artefacts consacrée à l'activité en classe a peu généré de Représentamens (R) référant à l'activité des enfants. Nous envisageons de faire évoluer les artefacts de la manière suivante : a) en désignant l'enfant (à l'aide d'un marqueur quelconque) dès le début, de manière à focaliser l'attention du participant sur ce dernier ; b) en introduisant des traces de son activité, comme cela a été fait lors des parties de l'artefact consacrées à l'activité à la maison ou à l'accompagnement à la scolarité ; c) en insérant des extraits des séances d'instruction par l'enfant bien que cela soit délicat étant donné qu'il s'agit d'une situation annexe à celle visionnée. Il pourrait alors s'agir, dans ce cas, de créer un artefact complémentaire.

- Permettre l'appropriation des dimensions collectives

Considérant que tous les acteurs n'ont pas les mêmes dispositions leur permettant d'accéder aux dimensions collectives de l'activité visionnée, il est possible de compléter le dispositif d'autres artefacts susceptibles d'orienter l'activité des participants à l'environnement de formation dans ce sens. Cela permettrait d'introduire, dans le dispositif, les résultats de l'analyse de l'activité conduite dans le volet empirique de la recherche. Cela pourrait s'opérationnaliser sous la forme d'un nouvel artefact (vidéo ou écrit) faisant apparaître l'analyse du chercheur, accompagnée du schéma référant au modèle de l'analyse de l'activité collective (Figure 8.2).

Il est également possible de proposer différentes consignes de visionnage afin de focaliser l'attention des participants sur des points plus particuliers. En effet, on peut considérer que le fait de s'intéresser à l'activité collective soit complexe et nécessite un étayage à destination des participants. Le visionnage pourrait se faire en deux temps : a) en permettant aux participants de visionner l'artefact sans consigne particulière afin qu'ils puissent se focaliser sur les éléments qui leur semblent significatifs et commencer à s'approprier l'objet ; b) en orientant le regard des participants en les invitant à se focaliser sur des éléments particuliers (objet, enseignant, enfant, etc.) et à envisager leurs relations avec les autres acteurs de l'activité collective. Dans le cas d'une utilisation en groupe, il pourrait être intéressant de répartir ainsi les « focales » entre les participants puis d'organiser une mise en

commun des différents points de vue.

Enfin, l'appropriation des dimensions collectives de l'activité pourrait également passer par l'élaboration de nouveaux scénarios (Guérin, 2012) avec les participants. L'idée serait de provoquer une perturbation dans la dynamique de l'activité collective visionnée et d'amener les participants, au travers d'une activité fictionnelle, à imaginer les conséquences de ce changement sur l'ensemble de l'activité collective. En d'autres termes, il s'agirait de faire varier la pratique d'un acteur ou les caractéristiques d'un objet technique. Ces variations pourraient être proposées par le concepteur comme dans la consigne suivante concernant l'artefact n° 2 : « Imaginez que Medhi n'ait pas oublié son cahier de leçons, qu'est-ce que cela aurait changé (ou non) dans la dynamique de l'activité collective ? ». Ces propositions de changement pourraient également émaner des participants, auquel cas il s'agirait de leur demander ce qui, de l'activité des acteurs, pourrait varier, et, à partir d'une proposition émanant d'un participant, de faire dérouler le scénario et imaginer les modifications que cela induirait à l'échelle de l'activité collective.

5.2.2 Vers des espaces d'actions encouragées

Si cette première expérimentation de l'environnement de formation a participé d'une appropriation des dimensions collectives de l'activité, force est de constater qu'elle n'a cependant pas permis d'encourager de futures actions, porteuses de changements, chez les participants. Il paraît indispensable d'envisager les conditions qui favoriseraient cela. En effet, il ne faut pas perdre de vue que l'enjeu premier réside dans le fait de lever des difficultés posées à certains enfants et adultes par la pratique des devoirs. Il a effectivement été mis en évidence que les acteurs, en visionnant l'activité dans l'autre espace, faisaient référence à leur propre activité, ce qui est une manière de s'approprier les dimensions collectives mais qui présente une limite dans la situation, celle de valider leurs propres connaissances. A partir de ce constat, deux pistes de conception s'offrent à nous : a) faire évoluer les conditions d'utilisation des artefacts et b) faire évoluer l'environnement de formation en permettant aux acteurs d'être confrontés à une plus grande variété de pratiques.

Premièrement, il paraîtrait intéressant de soumettre les participants à des consignes qui les inviteraient à ne pas se contenter de commenter l'activité d'autrui en extériorité mais à se situer par rapport à celle-ci, en d'autres termes, de les amener à articuler leur activité à celle visionnée. Il s'agirait alors de demander aux participants a) de se mettre à la place de l'acteur

qu'on ne voit pas au moment du visionnage, celui de l'autre espace-temps (c'est-à-dire celui qui exerce le même « métier » que le leur) ; b) de leur demander de se projeter dans l'avenir en leur demandant ce que cela pourrait les amener à changer dans leur pratique future.

Deuxièmement, comme cela a été mis en évidence au Chapitre 2, encourager des actions (Durand, 2008), c'est inviter les participants à envisager d'autres pistes d'actions et à en éprouver les effets (d'un point de vue fictionnel dans le cadre de la formation, et dans le « réel » lorsqu'il s'agit effectivement de tester les actions sur les terrains respectifs). Il s'agit alors, pour le concepteur, d'envisager des actions à encourager selon deux critères : le critère de viabilité (critère qui implique que ces actions soient appropriables par les participants à la formation donc relativement proches de leur pratique) mais également celui d'efficacité pour ce qui est des apprentissages des enfants (ce qui implique d'être en capacité de supposer théoriquement le caractère efficace de ce qui est proposé). Concernant la pratique des devoirs, ces critères se compliquent, étant donné que la viabilité et l'efficacité ne peuvent être uniquement définies par rapport à un seul espace-temps, ils doivent prendre en compte l'autre espace-temps, en considérant que parfois, ce qui peut être viable pour un acteur, peut ne pas l'être pour l'autre.

Parmi les pratiques évoquées par les participants, lors des séances en alloconfrontation, certaines pourraient être retenues en tant qu'elles répondent à ces critères. Le fait de prendre en compte ces pratiques présenterait un double intérêt : a) offrir une plus grande garantie de viabilité de la pratique pour les acteurs du fait qu'elles émanent d'autres acteurs (même si certaines pratiques évoquées, notamment par les enseignants expérimentés, pourraient paraître un peu trop éloignées des pratiques des débutants) ; b) enrichir l'environnement de formation de l'activité de ses participants.

Ces pratiques « alternatives », pour qu'elles deviennent ressources et puissent encourager des actions, doivent alors faire l'objet d'une formalisation particulière. Plusieurs perspectives peuvent ainsi être envisagées. La première option consisterait à analyser l'activité (*in situ*) du participant qui évoque cette pratique et à faire de ce matériau une nouvelle ressource, de la même façon que les analyses de l'activité considérées dans les Chapitres 4, 5, 6 et 7 ont permis la conception d'artefacts. La deuxième option consisterait à recueillir et enregistrer les témoignages des participants à l'environnement de formation et à les mettre en lien avec la pratique visionnée. La troisième consisterait à analyser l'activité d'un participant qui,

exprimant le souhait de vouloir expérimenter dans sa pratique un élément dont il a été question dans l'environnement de formation, accepterait d'être « suivi ». Ce type de données, insérées dans l'environnement de formation, outre le fait de présenter des éléments de pratiques différentes, permettrait de mettre en visibilité la transformation de l'activité d'un même acteur, et ainsi d'offrir des éléments d'une analyse plus longitudinale, complémentaire aux études de situations.

5.2.3 Vers des forums hybrides

Une autre perspective de recherche, dans le volet technologique, peut être envisagée. Il s'agit de développer des environnements de formation sur site (Ria et Borer, 2015), à l'échelle d'un établissement ou d'un territoire éducatif plus vaste, sous la forme de « forums hybrides » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001) réunissant l'ensemble des acteurs et des chercheurs. Une expérimentation prenant appui sur les mêmes artefacts que ceux de cette thèse, a déjà été réalisée dans le cadre d'un appel à projet de la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP) (Bonasio et Veyrunes, 2015a)¹⁵. Cette expérimentation s'est déroulée sur un territoire de l'Éducation prioritaire, dans la région Midi-Pyrénées et a également concerné la pratique des devoirs. Elle a consisté à réunir, dans un premier temps, les acteurs par catégories (enseignants, parents et animateurs), séparément, de manière à faciliter leur expression : il s'agissait essentiellement de se prémunir d'un potentiel ascendant des enseignants sur les deux autres catégories d'acteurs. Ils ont été amenés à visionner les artefacts vidéo présentés dans le cadre de cette thèse et à verbaliser leur vécu : en d'autres termes, il s'agissait de séances en alloconfrontation collectives qui ont également eu pour fonction de préparer la future rencontre avec les autres acteurs. Au cours de deux autres séances, ces mêmes acteurs ont donc été amenés à se rencontrer de manière à analyser ensemble les mêmes artefacts vidéos, à exprimer leurs propres difficultés dans la réalisation des devoirs, à dire leurs attentes réciproques ainsi qu'à trouver collectivement des solutions à leurs problèmes. Il s'agissait ainsi de créer les conditions d'émergence d'une culture partagée entre les acteurs en s'appuyant sur l'analyse de l'activité (Bonasio, Fondeville et Veyrunes, 2015). Dans ce cadre, le chercheur était amené à faire part de ses analyses ainsi qu'à créer un cadre propice à l'émergence d'un consensus sur des questions sensibles qui concernaient tous les acteurs, comme par exemple la nécessité (ou non) de corriger le travail des élèves dans les

¹⁵ Il s'agissait d'une réponse à un appel à projet intitulé « L'égalité des chances à l'école » et qui concernait l'éducation prioritaire.

différents espaces-temps. Chacune de ces étapes de l'environnement de formation a fait l'objet d'un enregistrement vidéoscopé ainsi que d'une séance en autoconfrontation avec un enseignant, un parent et un animateur.

Une double perspective est envisagée. Il s'agit premièrement d'exploiter plus avant les résultats de ces travaux. Certains ont déjà été publiés dans le cadre du rapport de recherche (Bonasio et Veyrunes, 2015a). Cependant, des perspectives demeurent en termes de publication de certains résultats qui n'ont pas pu encore être traités. Ils concernent notamment l'analyse longitudinale de l'activité d'une animatrice à travers ces différentes situations. La deuxième perspective concerne l'intérêt de multiplier ce type de dispositif, qui semble être en cohérence avec le contexte de réforme des politiques éducatives et les évolutions de la définition des responsabilités éducatives qu'elles supposent.

Bibliographie

- Adé, D. (2010). Les objets comme médiateurs dans l'activité professionnelle des enseignants débutants d'éducation physique et sportive. Dans D. Adé et I. De Saint-Georges (dir.) *Les objets dans la formation. Usages, rôles et significations* (p. 77-96). Toulouse : Octarès.
- Akrich, M. (1993). Les formes de la médiation technique. *Réseaux*, 60, 87-98.
- Albero, B. (2010a). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : PUF.
- Albero, B. (2010b). Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques. Dans G. Leclercq et R. Varga (dir.), *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. (p. 38-69). Paris : Hermès/Lavoisier.
- Albero, B. (2013). L'analyse de l'activité en sciences de l'éducation : entre aspirations scientifiques et exigences pragmatiques. Dans J. Guérin (dir.), *Travail et apprentissage* (p. 94-116). Dijon : Raison et Passions.
- Ardoino, J., et Berger, G. (2010). Forme scolaire et processus éducatif : opposition et/ou complémentarité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(9), 121-129.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelle. *Enfances, familles, générations*, 16, 34-52.
- Barbier, J.M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation de constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), 163-194.
- Barbier, J.M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barbier, J.M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, 3(33), 9-22.

- Barbier, J.M., Clot, Y., Durand, M., Schwartz, Y. et Vinatier, I. (2015). Les approches de l'activité en question : comprendre pour transformer ou transformer pour comprendre ? *Table ronde organisé dans le cadre du colloque « l'activité en débat »* à Lille les 14-16 janvier 2015. Récupéré le 13 juin 2015 de <http://live3.univ-lille3.fr/video-recherche/table-ronde-les-approches-de-lactivite-en-question-comprendre-pour-transformer-ou-transformer-pour-comprendre.html>
- Barrère, A. (2004). *Travail à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Rennes : PUR.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires.* Paris : PUF.
- Bautier, E. et Rochex, J.Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J.P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). Paris : La Dispute.
- Bedin, V. (2013). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation.* Paris : L'Harmattan.
- Beguin, p. , et Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités*, 2(1), 27-49.
- Beillerot, J. (2002). Droits et devoirs d'une discipline ou l'histoire d'une institution sans institution. Dans J.F. Marcel (dir.), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline* (p. 197-206). Paris : L'Harmattan.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.
- Bernardin, J. (2012). Devoirs ou travail personnel ? *Dialogue*, 46, 39-42.
- Berthoz, A. (2009). *La simplicité.* Paris: Odile Jacob.
- Blais, M.C., Gauchet, M., et Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre.* Paris : Stock.
- Bolsterli, M., Maulini, O. et Wandfluh, F. (2007). Familles et école : le savoir au cœur de la relation. Dans M. Bolsterly et O. Maulini (dir.), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (p. 139-149). Bruxelles : De Boeck.

- Bonasio, R. et Veyrunes, P. (2014a). Les « devoirs » : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs ? *Recherches en éducation*, 19, 164-174.
- Bonasio, R. et Veyrunes, P. (2014b). Genèse d'un environnement de formation à destination de parents et d'enseignants. Dans *Actes du 3ème colloque international de Didactique professionnelles*. Caen.
- Bonasio, R., et Fabre, I. (2015). *L'écriture scientifique : entre dimension individuelle et dimension collective*. Paris : L'Harmattan.
- Bonasio, R. et Veyrunes, P. (2015a). *La complémentarité éducative au service de l'éducation prioritaire : conception d'un environnement de formation conjointe d'acteurs éducatifs (CESEP)*. Paris : DEPP.
- Bonasio, R. et Veyrunes, P. (2015b). Activité collective et apprentissages dans la pratique des devoirs, *Éducation & Formation*.
- Bonasio, R., Fondeville, B. et Veyrunes, P. (2015). Accompagnement d'une équipe enseignante de l'école primaire : l'analyse de l'activité comme aide à l'appropriation d'une culture commune. *Éducation et socialisation*, 38.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La dispute.
- Bonnéry, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La dispute.
- Bordes, V. (2012). L'éducation non formelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28, 7-11.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57(2), 129-157.
- Bourgeois, E. et Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. et Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 33-52). Paris : PUF.

- Bouysse, V., Saint-Marc, C., Richon, H. G. et Claus, P. (2008). *Le travail des élèves en-dehors de la classe : État des lieux et conditions d'efficacité*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Brougère (2010). La coéducation en conclusion. Dans S. Rayna, M.N. Rubio, et H. Scheu (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (p. 127-138). Toulouse : Erès.
- Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Brougère, G. et Ulmann, A.L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris PUF.
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, 19, 7-17.
- Cadolle, S. et Reichstadt, J. (2009). Le temps du passé au CM2. Dans P. Rayou (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire* (p. 103-126). Rennes : PUR.
- Callon, M., Lascoumes, P. et Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Chartier, A.M. (2003). Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexions sur des pratiques de longue durée. *Le télémaque*, 2(24), 81-110.
- Chartier, A.M. (2009). Historique des apprentissages. Dans *Évaluation du travail des élèves*. Colloque organisé par l'IREA, à Paris le 19 juin 2009. Paris : Le Manuscrit.
- Chauvenet, A., Guillaud, Y., Le Clère, F., et Mackiewicz, M.P. (2014). *École, famille, cité. Pour une coéducation démocratique*. Rennes : PUR.
- Chevallard, Y. (2002). Nouveaux dispositifs didactiques au collège et au lycée : raisons d'être, fonctions, devenir. Dans *Acte des journées inter-IREM Didactique organisées à Dijon les 24-25 mai 2002*, p. 1-26.
- Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 2(32), 307-324.

- Cicourel, A. (1979). *La sociologie cognitive*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. Dans B. Maggi (dir.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 133-156). Paris : PUF.
- Clot, Y. et Soubiran, M. (1999). « Prendre la classe » : une question de style ? *Société française*, 62-63, 78-88.
- Cool, V. A. et Keith, T. Z. (1991). Testing a model of school learning: Direct and indirect effects on academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 28-44.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New-York : Longman.
- Cooper, H., Civey Robenson, J. et Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement ? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 1(76), 1-62.
- Corre, V. (2014). *Rapport d'information sur les relations entre l'école et les parents*. Paris : Assemblée nationale.
- Da-costa Lane, A. (2013). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* (thèse de doctorat, non publiée). Université de Bourgogne, Dijon.
- Danguèger, A. (1911). Devoirs scolaires. Dans F. Buisson (dir.) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Récupéré le 23 septembre 2014 de <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>.
- Danic, I., Delande, J. et Rayou, P. (2006). *Enquête auprès d'enfants et de jeunes*. Rennes : PUR.
- Debord, G. (1970). *La société du spectacle*. Paris : Gallimard.
- Desforges, C. et Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment : A literature review*. London: Department for Education and Skills.

- Deslandes, R. (2009). *International perspectives on student outcomes and homework*. New-York : Routledge.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dieumegard, G. (2009). Connaissances et cours d'expérience vers une grammaire minimale de description dans les situations d'éducation et de formation. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(2), 295-315.
- Dieumegard, G. (2011). Dimensions cognitives et sociales dans l'étude de l'activité des élèves. *Éducation & didactique*, 5(3), 33-60.
- Dubet, F. (1997). *École familles : le malentendu*. Paris : Textuel.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation & didactique*, 3(2), 97-121.
- Durand, M. (2009a). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 827-856). Paris : PUF.
- Durand, M. (2009b). La conception d'environnements de formations sous le postulat de l'énaction. Dans M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 191-216). Paris : PUF.
- Durand, M., Ria, L. et Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 1(28), 83-103.
- Durand, M., Saint Georges, I. et Meuwly-Bonte, M. (2005). Un programme de technologie de formation centré sur une approche autoréférencée de l'activité. Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 185-202). Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M., Saury, J. et Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. Dans J.M. Barbier et M. Durand (dir.), *Sujets, activités, environnements* (p. 61-83). Paris : PUF.

- Durand, M. et Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 47-60.
- Durning, P. (2006). *Éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Durpaire, F. et Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*. Paris : PUF.
- Elias, N. (1987). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships*. USA : Westview Press.
- Epstein, J. et Van Vooris, F. (2001). More than minutes : teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 3(36), 181-193.
- Félix, C. (2003). *Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : le cas des mathématiques et de l'histoire* (thèse de doctorat, non publiée). Université de Provence, Marseille.
- Félix, C. et Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20, 123-136.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 98.
- Flandin, S. (2015). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. Dans L. Ria (dir.) *Former les enseignants au XXI^e siècle* (p. 151-160). Bruxelles : De Boeck.
- Fotinos, G. (2014). *L'état des relations école-parents. Entre méfiance, défiance et bienveillance*. Récupéré le 12 juillet 2015 de <http://www.casden.fr/Espace-educatif/Etudes-et-enquetes/L-etat-des-relations-ecole-parents/%28language%29/fre-FR>
- Francis, V. et Join-Lambert Milova, H. (2011). Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2011, 12, 113-127.

- Gal-Petitfaux, N. (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'éducation physique et sportive en situation d'enseignement de la natation : le cas des situations de nage en file indienne* (thèse de doctorat, non publiée). Université de Montpellier 1, Montpellier.
- Gaussel, M. (2013). Aux frontières de l'école ou la pluralité des temps éducatifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 81.
- Geertz, C. C. (1986). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Paris : PUF.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- Glasman, D. (2009). Parents and children's homework in France. Dans R. Deslandes (dir.), *International perspectives on student outcomes and homework*. (p. 39-46). New-York : Routledge.
- Glasman, D. et Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse et Society*, 1(18), 53-73.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- Goupil, G., Comeau, M. et Doré, C. (1997). Les devoirs et leçons : perceptions d'élèves recevant les services orthopédagogiques. *Éducation et francophonie*, 25, 2.
- Gouyon, M. (2004). L'aide aux devoirs apportée par les parents. *INSEE première*, 996.
- Guchet, X. (2010). *Pour un humanisme technologique*. Paris : PUF.
- Guérin, J. (2012). *Activité collective et apprentissage. De l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Guérin, J., Pasco, D. et Riff, J. (2008). Activité dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 41(1), 11-31.

- Guérin, J., Riff, J. et Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue française de pédagogie*, 147, 15-26.
- Guigue, M. et Sirmons, R. (2015). *L'instruction en famille : une liberté qui inquiète*. Paris : L'Harmattan.
- Houssaye, J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 125, 95-107.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert.
- Hughes, M., et Greenhough, P. (2007). « *We do it a different way at my school* » : *Mathematics homework as a site of tension and conflict*. London : Kluwer Academic Publishers.
- Humbeek, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J.P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(3), 649-664.
- Hutchins, E. A. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge : The MIT Press.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Jecker, D. (2013). *Espace scolaire/espace familial : quel dispositif d'interactions? Le cas des devoirs à la maison* (thèse de doctorat non publiée). Université de haute-Alsace, Mulhouse.
- Jeffroy, F., Theureau, J. et Haradji, Y. (2006). *Relation entre activité individuelle et activité collective*. Toulouse : Octarès.
- Jésu, F. (2004). *Co-éduquer. Pour un développement social durable*. Paris : Dunod.
- Joigneaux, C. (2008). Forme scolaire. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 347-349). Paris : PUF.
- Joshua, S. et Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en terme de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, 141, 89-97.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris : Grasset.

- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.
- Kakpo, S. (2015). Les familles populaires face aux supports pour les devoirs. Dans S. Bonnéry (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires* (p. 59-82). Paris : La dispute.
- Kakpo, S. et Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe. *Éducation & Didactique*, 4(2), 7-24.
- Kherroubi, M. (2009). Aspects d'une externalisation. Dans P. Rayou (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire* (p. 17-32). Rennes : PUR.
- Kravolec, E. et Buell, J. (2003). End homework now. *Educational leadership*, 7(58), 39-42.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil.
- Lahire, B. (2001). *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*. *Revue française de pédagogie*, 134, 151-161.
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2(30), 229-258.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris : La découverte.
- Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences*. Paris : PUF.
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Lave, J. (2008). « Fait sur mesure ». Les mathématiques dans la pratique quotidienne de tailleurs libériens. *Techniques et Culture*, 51, 180-213.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Leblanc, S. (2012). *Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation*. (Note de synthèse dans le cadre de l' Habilitation à Diriger des Recherches, non publiée). Université Montpellier III - Paul Valéry, Montpellier.
- Leblanc, S. (2014). Expériences mimétiques en vidéo-formation et transformations de l'activité professionnelle. *Recherche et formation*, 75, 37-50.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1).
- Leblanc, S., Ria, L. et Veyrunes, p. (2011). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. Dans Actes du colloque *Instrumentation de la recherche en éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situations d'enseignement et d'apprentissage ViSA*, p. 63-94. Paris : Presse de la MSH.
- Leblanc, S. et Veyrunes, p. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 68, 139-152.
- Lefebvre, M. (2006). Les écrits scientifiques en action : pluralité des écritures et enjeux mobilisés. *Sciences de la société*, 67, 3-15.
- Lefebvre, G. (2015). Construire des connaissances sur les pratiques d'enseignement : travail d'objectivation et vigilance épistémologique. *Éducation et socialisation*, 37.
- Lemke, J. L. (2000). Across the scales of time : artifacts, activities and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture and Activity*, 4(7), 273-290.
- Lescouarch, L. (2008). Enjeux de l'évolution des dispositifs d'accompagnement à la scolarité dans leur relation avec le scolaire. Caen.
- Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes*. Paris : Éditions Universitaires.
- Marcel, J.F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles : De Boeck.

- Marcel, J.F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Marcel, J.F. et Piot, T. (2005). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Lyon : INRP.
- Maturana, H. et Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison-Wesley France.
- Maubant, P. (2008). Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 24, 137-153.
- Maubant, P. et Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu. Dans G. Pithon, C. Asdih et S. Larivée (dir.), *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association* (p. 23-36). Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. (2000). Entre l'école et la maison, un seul devoir : la circulation des savoirs. *Bulletin du groupement cantonal genevois des parents d'élèves des écoles primaires et enfantines (GAPP)*, 80, 24-26.
- Maulini, O. et Montandon, C. (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. et Montandon, C. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147-168). Bruxelles : De Boeck.
- Méard, J. (2004). L'analyse de pratique au quotidien. *Éducation permanente*, 2(161), 45-53.
- Meirieu, P. (2000a). *L'école et les parents. La grande explication*. Paris : Plon.
- Meirieu, P. (2000b). *Les devoirs à la maison*. Paris : Syros.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1956). *Arrêté du 23 novembre 1956 relatif à l'interdiction des devoirs écrits à la maison*. B.O. n° 42 du 29-11-56, p. 3005
- Ministère de l'Éducation Nationale (1989). *Loi d'orientation sur l'éducation*. Loi n°89-486 du 10-07-1989.

- Ministère de l'Éducation Nationale (2005). *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École*. Loi n°2005-380 du 23-04-2005.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation et l'avenir de l'École de la République*. Loi n°2013-595 du 08-08-2013.
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation. De la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C. et Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 42(2), 43-65.
- Monjot, R. (1998). La « forme scolaire » dans l'épistémologie des sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 125, 83-93.
- Montagner, H. (2009). Les rythmes majeurs de l'enfant. *Informations sociales*, 153(3), 14-20.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Muller, A. et Plazaola, G. (2014). *Dispositions à agir. Travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- Neyrand, G. (2013). Le soutien aux parents entre citoyenneté démocratique et individualisme néolibéral. Logique d'accompagnement et logique d'évaluation. *Recherches familiales*, 1(10), 49-56.
- Nunez Moscoso, J. et Aussel, L. (2015). La thèse sur/par productions scientifiques : une modalité pour écrire la recherche-intervention. Dans R. Bonasio et I. Fabre (dir.), *L'écriture scientifique : entre dimension individuelle et dimension collective* (p. 53-74). Paris : L'Harmattan.
- Nunez Moscoso, J., et Ogay, T. (soumis). L'entretien enseignant-famille à l'école enfantine : prescriptions, travail réel et savoirs mobilisés.
- Oddone, I., Rey, A. et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions sociales.

- Pahl, K. (2007). Timescales and ethnography : understanding a child's meaning-making across three sites, a home, a classroom and a family literacy class. *Ethnography and Education*, 2(2), 175-190.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Périer, P. (2014). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en éducation*, 20, 3-8.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2003). Est-ce que tu as fait tes devoirs ? : une question inégalement persécutante. *Éducateur*, 10, 6-8.
- Pinsky, L. (1992). *Concevoir pour l'action et la communication. Essais d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- Poizat, G. (2006). *Analyse en ergonomie cognitive de l'activité collective en tennis de table. Contribution à la connaissance des interactions humaines* (thèse de doctorat, non publiée). Université de Rouen, Rouen.
- Poizat, G. (2014). Le concept d'appropriation en formation des adultes : polysémie théorique et diversité pratique. Dans *Un dialogue entre concepts et réalité. Petit guide dans le champ de la formation des adultes*. Dijon : Raisons et Passions.
- Poizat, G., Salini, D. et Durand, M. (2013). Approche énaïve de l'activité humaine, simplicité et conception de formations professionnelles. *Éducation, sciences & society*, 4, 97-112.
- Poucet, B. (2008). Une longue histoire. *Cahiers pédagogiques*, 168, 11-12.

- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris PUF.
- Prost, A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation IV. L'École et la Famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Paris : Nouvelle librairie de France.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR.
- Rayou et Sensevy (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 188, 23-38.
- Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2(8), 9-50.
- Ria, L. (2010). *Plateforme de formation en ligne « Néopass@ction »*. IFE.
- Ria, L. et Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 101-118). Bruxelles : De Boeck.
- Ria, L. et Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 111-123.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *@ctivités*, 8(2).
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. et Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Rochex, J.Y et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.
- Rosch, E. (1978). Principles of catégorization. Dans E. Rosch et B.B. Llyod (dir.) *Cognition and categorization* (p. 27-48). Hillsdale, NJ : Lauwrence Erlbaum Associates.

- Rosenwald. (2006). Les aides aux devoirs en dehors de la classe. *Note d'information de la DEPP*, février 2006.
- Safont-Mottay, C. et Oubrayrie-Roussel, N. (2009). Participation parentale dans le suivi scolaire : attitudes et croyances des parents à l'égard du travail scolaire à la maison. *Psychologie et éducation*, 1, 13-28.
- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M. et Tardif, M. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 3(19), 270-286.
- Salembier, P. et Zouinar, M. (2004). Intelligibilité mutuelle et contexte partagé, Inspirations conceptuelles et réductions technologiques. *@ctivités*, 2(1), 64-85.
- San Martin, J. et Veyrunes, P. (2013). L'appropriation de prescriptions : le cas du « Plan de Soutien Partagé » (Plan de Apoyo Compartido, PAC) dans le système scolaire chilien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2(35), 275-294.
- Sartre, J. P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Paris : Gallimard.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : EPS.
- Saussez, F. (2014). Néopass@ction, un instrument pour questionner des enjeux de l'utilisation de l'analyse de l'activité en formation à l'enseignement? *@ctivités*, 75, 11-22.
- Savoie, P. (2003). L'association de la classe et de l'étude : retour sur un modèle pédagogique disparu. *Éducation et formations*, 65, 127-133.
- Schaeffer, J.M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris : Seuil.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

- Sève, C. et Leblanc, S. (2003). Exploration et exécution en situation. Singularité des actions, construction de types et apprentissages dans deux contextes différents. *Recherche et formation*, 42, 63-74.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J. et Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez les sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail humain*, 2(65), 159-190.
- Simondon, G. (1958/1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.
- Steiner, P. (2010). Philosophie, technologie et cognition. État des lieux et perspectives. *Intellectica*, 2(53/54), 7-40.
- Stiegler (2015). Site Ars Industrialis. Les pages de Bernard Stiegler. Récupéré le 30 mas 2014 de <http://arsindustrialis.org/les-pages-de-bernard-stiegler>
- Suchaut, B. (2008). Accompagnement à la scolarité et réussite éducative. Intérêts et enjeux de l'évaluation. *Dialogue*, 129-130, 70-73.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval : Les Presses Universitaires de Laval.
- Tedesco, E., Manesse, D. et Varie, S. (1985). *Les attitudes et comportements des maîtres à l'égard du travail scolaire à la maison dans l'enseignement élémentaire*. Lyon : INRP.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2005). Le programme de recherche « cours d'action » et l'étude de l'activité, des connaissances et de l'organisation. Dans R. Theulier et P. Lorino (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 115-132). Paris : La découverte.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action. Méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.

- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles dans le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Theureau, J. (2011). Appropriation 1, 2 et 3. *Journées Ergi-Idf*. Paris : CNAM.
- Theureau, J. et Donin, N. (2006). Comprendre une activité de composition musicale : essai méthodologique sur les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préreflexive. Dans J.M. Barbier et M. Durand (dir.) *Sujets-activités-environnements* (p. 221-251). Paris : PUF.
- Theureau, J., et Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse : Octarès.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : PUL.
- Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé publique*, 19, 15-20.
- Trautwein, U. et Koller, O. (2003). The relationship between homework and achievement. *Educational Psychology Review*, 2(15), 115-145.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Varela, F. J. (1989a). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F. J. (1989b). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Varela, F. J., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Veyrunes, P. (2004). *Les configurations d'activité : un niveau de description de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves. Étude située en mathématiques et en français à l'école primaire* (thèse de doctorat, non publiée). Université Montpellier III - Paul Valéry, Montpellier.

- Veyrunes, P. (2010). Le « tableau noir » dans l'activité de classe. L'exemple de la lecture orale et collective à l'école primaire. Dans D. Adé et I. De Saint-Georges (dir.), *Les objets dans la formation. Usages, rôles et significations* (p. 125-142). Toulouse : Octarès.
- Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*. Note de synthèse dans le cadre de l'Habilitation à Diriger des Recherches, non publiée. Université de Toulouse II le Mirail, Toulouse.
- Veyrunes, P. (2012). Dynamique de l'activité individuelle et collective en classe lors du « passage dans les rangs ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38(1), 187-208.
- Veyrunes, P. (2014). Transmission professionnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 329-332). Bruxelles : De Boeck.
- Veyrunes, P., Bertone, S. et Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2(2), 51-70.
- Veyrunes, P., Durny, A., Flavier, E. et Durand, M. (2005). L'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves pour résoudre un problème de mathématiques à l'école primaire : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 471-489.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N. et Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective en classe. *Repères*, 36, 59-76.
- Veyrunes, P., Imbert, P. et San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un « format pédagogique » : l'exemple du « contrat de travail individuel » à l'école primaire. *Éducation & didactique*, 8(3), 81-94.
- Veyrunes, P., San Martin, J. (2014). Écrire pendant la thèse. *Table ronde organisé dans le cadre des journées Internationale EFTS*. Récupéré le 26 mars 2015 du site https://www.canalu.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/ecrire_des_articles_pendant_la_these_julia_san_martin_philippe_veyrunes.15734
- Veyrunes, P. et Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 169, 67-76.

- Veyrunes, P. et Yvon, F. (2013). Stability and transformation in configurations of activity: the case of school teaching in France and Mexico. *International Journal of Lifelong Education*, 1(32), 80-92.
- Veyrunes, P. et Yvon, F. (2014). « Générique » et « typique ». *Recherche et formation*, 75, 111-126.
- Vinatier, I. et Rinaudo, J. L. (2015). Rencontres entre chercheurs et praticiens : quels enjeux? *Carrefours de l'éducation*, 1(39), 9-18.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire de la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon : PUL.
- Vinck, D. (1999). Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique. Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales. *Revue française de sociologie*, 2(40), 385-414.
- Vors, O. (2011a). *L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ECLAIR. Étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs « difficiles »* (thèse de doctorat non publiée). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Vors, O. (2011b). Situation de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe Réseau Ambition Réussite. *eJRIEPS*, 22, 96-116.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Xu, J. et Corno, L. (1998). Case studies of families doing third grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402-436.

- Yvon, F. (2012). Une démarche d'intervention peut-elle soutenir le développement d'un programme de recherche sur l'activité? Clinique de l'activité et recherche. Dans F. Yvon et M. Durand (dir.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (p. 91-114). Bruxelles : De Boeck.
- Yvon, F. et Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- Yvon, F. et Veyrunes, P. (2014). Genre et style. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 141-144). Bruxelles : De Boeck.
- Zay, D. (1994). *Enseignants et partenaires de l'école*. Bruxelles : De Boeck.

Résumé

Cette thèse a pour double objectif d'analyser l'activité individuelle et collective d'enseignants, parents, animateurs et enfants dans la pratique des devoirs et d'en envisager les conditions de transformation. Inscrite dans le programme du « cours d'action », cette recherche a consisté : a) à analyser l'activité dans deux études de cas référant à des situations de devoirs, d'une part en classe et dans un dispositif péri-scolaire, et d'autre part en classe et dans une famille, à partir d'enregistrements vidéoscopés et de séances en autoconfrontation ; b) à concevoir un environnement de formation à destination d'enseignants, parents et animateurs à partir d'artefacts vidéo élaborés grâce aux données initialement recueillies ; c) à mettre en œuvre cet environnement de formation en confrontant les participants à ces artefacts vidéo et en analysant leur activité. Les résultats sont analysés en tant qu'ils réfèrent à deux volets de la recherche : empirique et technologique.

En ce qui concerne le volet empirique, les résultats ont mis en évidence que malgré la séparation spatio-temporelle des situations, il était possible d'identifier des dimensions collectives de l'activité dans la pratique des devoirs, liées à la circulation des enfants et objets techniques. Ces derniers ont été considérés comme des « interfaces » permettant l'articulation de l'activité des adultes. Cela a permis de pointer : a) l'existence d'une culture partagée entre les enseignants, parents et animateurs qui expliquerait en partie la pérennité de la pratique des devoirs ; b) des éléments d'une culture spécifique à chacune des catégories d'acteurs ; c) des asymétries étant donné que l'activité de l'enseignant a eu beaucoup plus d'influence sur la dynamique de l'activité collective que n'en ont eu les autres adultes ; d) des difficultés rencontrées par les parents et animateurs dans l'encadrement du travail des enfants ; e) une influence importante des objets techniques dans la dynamique de l'activité collective. Dans ce cadre, ces situations ont été analysées comme offrant un faible potentiel d'apprentissage pour les enfants.

Au plan technologique, il s'est agi d'identifier le potentiel de l'environnement de formation pour ce qui est d'aider les acteurs à s'approprier les dimensions collectives de leur activité et d'envisager des situations plus propices aux apprentissages chez les enfants. Pour cela, leur activité a été analysée lorsqu'ils étaient confrontés à l'épisode de l'artefact vidéo qui référerait à l'espace-temps auquel, dans la pratique, ils n'avaient habituellement pas accès. Les résultats ont mis en évidence des processus cognitifs référant à une prise de conscience, chez les participants, des dimensions collectives de l'activité. Parallèlement, des limites sont apparues en ce qui concerne le potentiel de l'environnement de formation à encourager, chez ces mêmes acteurs, de nouvelles actions. Ces résultats, analysés en lien avec les spécificités des artefacts, leur modalité d'utilisation ainsi que la culture des acteurs, ont donné lieu à des perspectives de transformation de l'environnement de formation.

Mots clés : pratique des devoirs, travail en classe et en-dehors de la classe, activité individuelle et collective, cours d'action, conception d'environnements de formation