

COMMUNICATION #24 : TENSIONS ENTRE INVARIANTS SITUATIONNELS ET INVARIANTS DU SUJET : LE CAS D'UNE ENSEIGNANTE DE TROISIÈME MATERNELLE

Charlotte DEJAEGHER, chercheuse, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), cdejaegher@uliege.be

Jonathan RAPPE, chercheur, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), j.rappe@uliege.be

Patricia SCHILLINGS, chargée de cours, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), patricia.schillings@uliege.be

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thématique 3. La dimension affective de l'intelligence professionnelle

Résumé

Cette communication vise à analyser la place de la dimension affective de l'intelligence professionnelle d'une enseignante de troisième année maternelle lors d'ateliers visant à travailler la catégorisation en groupes homogènes, dans un contexte d'innovation. Suite aux entretiens menés avec l'enseignante, nous chercherons à repérer les invariants situationnels et les invariants du sujet (Vinatier, 2013) qui la guident en situation. Nous montrerons ensuite comment les émotions et affects interviennent dans ce modèle. Enfin, nous présenterons, sous la forme d'un modèle, comment se combinent ces deux types d'invariants et, plus précisément, comment les invariants du sujet prennent parfois le pas sur les invariants situationnels contrecarrant ainsi l'intelligence professionnelle d'une enseignante, pourtant chevronnée.

Mots-Clés : identité-en-acte, modèle opératif, intelligence professionnelle.

Cadre théorique

Le cadrage théorique de cette troisième thématique posait la question suivante « Comment, dans le vocabulaire de la didactique professionnelle, les émotions et les affects organisent-ils l'activité ? Existe-t-il des invariants affectifs et émotionnels ? ». Nous défendrons notre position en recourant au cadre théorique développé par Vinatier.

Les invariants, outils d'adaptation au réel sur le plan opératoire

Selon Vergnaud (1996), l'activité d'un sujet est organisée de manière invariante en un ou plusieurs schèmes pour une classe de situations données qui lui permettent d'établir un diagnostic de la situation. Le noyau central du schème est constitué d'invariants opératoires, c'est-à-dire des concepts-en-acte, « tenu[s] pour pertinent[s] dans l'action en situation » (Vergnaud, 2011, p. 44). Ils permettent au professionnel d'orienter et d'organiser son activité en appliquant des règles d'action spécifiques grâce à la prise d'indicateurs en situation. Ces

indicateurs peuvent être regroupés en variable (Caens-Martín, 1999 ; Pastré, 2011 ; Vidal-Gomel & Rogalski, 2007).

Ces différents éléments sont parfois représentés sous la forme d'un modèle opératif, qui constitue la manière dont un professionnel s'est approprié plus ou moins complètement la structure conceptuelle³⁰ d'une situation (Pastré, 2011).

Les invariants, outils d'adaptation au réel sur le plan identitaire ?

À différents égards, le cadre de la didactique professionnelle ne peut être appliqué tel quel au métier d'enseignant (Clauzard, 2008 ; Landès & Lefevre, 2014 ; Pastré, 2007 ; Vidal-Gomel & Rogalski, 2007 ; Vinatier, 2007) notamment parce qu'il doit davantage tenir compte de l'essence interactionniste de ce type de métier³¹. En effet, si la prise en compte des valeurs et des besoins identitaires des professionnels semble moins prégnante lorsqu'on analyse des activités à dominante technique, « elle devient essentielle quand il s'agit d'analyser des activités où des humains agissent *avec* et *sur* d'autres humains » (Pastré, 2011, p.141). À cette fin, la notion d'*invariants du sujet*, proposée par Vinatier, semble particulièrement indiquée. Définis comme des organisateurs de l'activité qui « recouvrent les catégories du jugement, des valeurs, des intérêts et des motivations de la personne » (Vinatier & Altet, 2008), les invariants du sujet permettent de traduire l'identité en acte du professionnel lorsqu'il interagit avec d'autres êtres humains.

Ce type d'invariants co-organise l'activité du professionnel avec les invariants opératoires classiques, que Vinatier qualifie de situationnels. Mais comment se conjuguent-ils ? Dans le cadre de cette communication, nous cherchons à répondre à cette question au travers d'une analyse de cas ; l'organisation de l'activité d'une enseignante de troisième maternelle lors d'ateliers de catégorisation. L'analyse sera représentée sous la forme d'un modèle opératif et distinguera les deux types d'invariants. La place des émotions et des affects dans le modèle sera également discutée.

Méthodologie

Les données ont été recueillies auprès d'une enseignante de 3e année maternelle, que nous nommerons Gabrielle, au sein d'une école bruxelloise d'encadrement différencié. L'enseignante a 22 années d'expérience. Sa classe est composée de 23 élèves (18 en 3e maternelle et 5 en 2e maternelle).

³⁰ Selon Pastré (2011, p.178), « la structure conceptuelle correspond à ce qui est commun à tous les professionnels du domaine, qui, sans être forcément des experts pointus, possèdent une pratique efficace suffisante. »

³¹ Toutefois, s'il importe de prendre en considération les besoins des personnes dans le processus d'analyse, Pastré, dans la postface de Vinatier (2009), préconise de ne pas déporter toute l'attention sur les seuls processus interactionnels, oubliant se faisant l'analyse de l'activité.

Prenant part à la mise en œuvre d'un programme d'intervention, à l'initiative de sa direction, l'enseignante est tenue avec sa collègue d'organiser dans sa classe des ateliers liés au programme PARLER (Zorman, Bressoux, Bianco, Lequette, 2015) ainsi qu'au répertoire de jeux *Catégo* (Cèbe, Paour, & Goigoux, 2002). Ainsi, au cours de l'année 2018-2019, l'enseignante a mené 20 ateliers *Catégo* avec les groupes d'élèves en grande difficulté pour cette habileté et 10 avec les autres groupes d'élèves. Les premier et cinquième ateliers ont été observés et filmés pour l'ensemble des groupes.

Afin d'analyser l'activité de l'enseignante et de repérer les invariants situationnels et du sujet, la même méthode d'analyse est privilégiée : une analyse catégorielle, proche de la méthode proposée par l'Écuyer (1987). À la suite de plusieurs lectures, nous avons catégorisé et étiqueté les extraits d'entretien selon qu'ils exprimaient explicitement ou laissaient transparaître un indicateur pris dans l'action, une règle d'action ou un but. Les invariants opératoires ont été inférés grâce à la mise en lien des différentes portions d'entretien. Le modèle opératif de l'enseignante a alors été élaboré : les différents indicateurs ont été regroupés en variable et reliés à un ou plusieurs invariants.

Résultats

Huit concepts semblent organiser l'activité de Gabrielle : quatre se rapportent aux besoins de la situation (invariants situationnels) et quatre aux besoins du professionnel (invariants du sujet). Le tableau ci-dessous reprend chaque invariant et sa définition, inférée au départ du discours de Gabrielle ou directement repérée³².

Invariants situationnels	Application	apprentissage par répétition lors de l'application d'une consigne.
	Émulation	processus duquel « les élèves se tirent tous ensemble vers le haut, les forts, les faibles ensemble ».
	Implication	façon dont les élèves s'investissent lors de l'atelier de catégorisation.
	Rythme	cadence soutenue dans le déroulement de l'activité ³³ .
Invariants du sujet	Respect des élèves	place et temps de parole suffisant laissés à chacun des élèves lors de l'atelier.
	Amusement	degré de plaisir que les élèves tirent de l'atelier de catégorisation.

³² Des guillemets sont utilisés pour indiquer qu'il s'agit de verbatims.

³³ Ce concept se rapproche partiellement du concept scientifique de momentum de Kounin (1977).

	Autorité	conservation d'une position haute tout au long de l'activité, de « ne pas perdre la main ».
	Travail en parallèle	similarité des planifications des apprentissages avec sa collègue qui enseigne au même niveau (3 ^e maternelle).

Tableau 1. Définition des invariants opératoires

Afin de construire le modèle opératif de l'enseignante, chaque invariant opératoire identifié est relié aux indicateurs pris par l'enseignante dans l'action qui sont eux-mêmes regroupés en une seule variable.

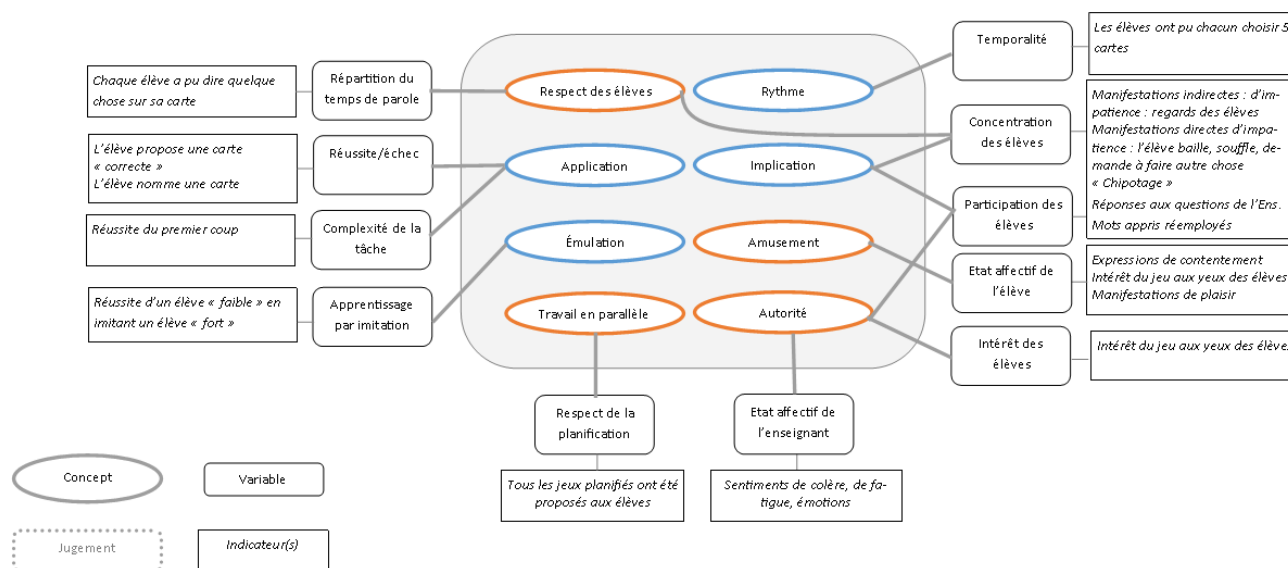


Figure 1. Modèle opératif de Gabrielle

Des tensions permanentes ?

Dans ce point, nous nous centrerons sur les relations entre les invariants situationnels et les invariants du sujet. Ces deux types d'invariants nourrissent-ils entre eux des relations d'opposition ou, au contraire, de concordance ?

Dans le cadre de ce modèle, on observe tout d'abord une relation d'opposition entre l'invariant du sujet *respect des élèves* et l'invariant situationnel *d'implication*.

L'invariant du sujet « *respect des élèves* » correspond, selon Gabrielle, place et temps de parole suffisant laissés à chacun des élèves lors de l'atelier. En suivant cet invariant, Gabrielle applique différentes règles d'action comme taper sur la table ou rappeler les élèves à l'ordre si les indicateurs qu'elle prend lui donnent l'information que l'élève qui s'exprime n'est pas respecté par le groupe. Or, le concept *d'implication* renvoie quant à lui à la façon dont les élèves s'investissent dans les tâches proposées lors de l'atelier de catégorisation. Si Gabrielle perçoit des manifestations d'impatience directes ou indirectes, si les élèves ne lui répondent pas lorsqu'elle pose des questions ou encore s'ils ne réinvestissent des mots appris précédemment, sa règle d'action consiste à couper court à l'interaction qu'elle mène de manière privilégiée avec un élève et de continuer l'exercice avec un autre élève du groupe. Ainsi, les règles d'action associées à ces deux invariants sont souvent incompatibles : elle ne peut en même temps

laisser la parole de manière privilégiée à un élève pour le respecter tout en y coupant court pour récupérer l'attention du groupe. Dans les entretiens, Gabrielle verbalise d'ailleurs cette tension qu'elle juge permanente : « si tu laisses trop de temps à un enfant, tu perds l'attention des autres [...] C'est fatigant ». Dans le cadre de ces ateliers *Catégo*, son besoin de respecter chacun des enfants en leur laissant suffisamment de temps prend souvent le pas sur la bonne gestion du rythme ; elle perd alors l'attention du groupe d'élèves et n'y remédie pas.

P : Ben parce que je vois que Diego il prend le temps pour réfléchir, je prends le temps pour l'écouter lui parce que c'est important qu'il dise que, mais tu vois les autres, ils partent déjà « en cacahuète ». Rayan, la seule chose à laquelle il pense c'est jouer avec sa carte, Yuri ben il est déjà plus intéressé alors qu'au départ il l'était, Cyril, sur le moment je le vois plus... mais j'ai l'impression que c'est trop long quand tu t'actives sur un enfant, mais en même temps c'est quoi le but de cette activité ? C'est de faire participer tout le monde... ! Mais tu ne sais pas faire participer tout le monde quand tu demandes à un enfant pourquoi il met cette carte-là ! [...] C'est important de respecter l'enfant, mais comment tu pourrais faire participer les autres sans qu'ils lui piquent l'idée ? [...] Parce qu'il a besoin de le dire, il a envie de le dire, mais il n'arrive pas à le dire.

L'invariant du sujet d'*amusement* semble quant à lui s'opposer à celui de *rythme*. Le premier renvoie au degré de plaisir que les élèves tirent de l'atelier de catégorisation. Une règle d'action semble être reliée à cet invariant : si l'enseignante s'aperçoit que les élèves ont l'air fatigués, démotivés ou encore si elle repère des expressions de mécontentement, alors elle décide d'essayer de les amuser en posant par exemple des questions concernant les intérêts des élèves (« tu aimes le chocolat, toi ? » ; « c'est joli comme robe, non ? »), ce qui allonge la durée de l'atelier. Or, l'activité de Gabrielle semble également guidée par l'invariant situationnel de *rythme*, qui correspond à la façon dont l'activité se déroule selon une cadence soutenue ou non. Lorsque Gabrielle s'aperçoit que le nombre minimal de cartes par élève qu'elle s'est fixé avant l'activité ne sera pas atteint ou que le *timing* ne sera pas respecté, elle accélère le rythme de l'atelier et limite les interventions des élèves à des simples affirmations ou infirmations. Ainsi, Gabrielle est souvent face à un dilemme au niveau des règles d'action qu'elle choisit de suivre : faire que les élèves s'amuse en prenant davantage de temps sans respecter son *timing* ou chercher à le respecter en accélérant la cadence, quitte à ce que, selon elle, les élèves s'amuse moins. Dans l'action, l'enseignante semble privilégier la première piste. De longs détours sont parfois réalisés et les objectifs d'apprentissage qu'elle s'était fixés (5 cartes par enfants) ne sont pas atteints. Par ailleurs, un autre invariant du sujet semble également s'opposer à celui d'*amusement* : l'invariant « *travail en parallèle* » qui renvoie, selon Gabrielle, à la similarité des planifications des apprentissages avec sa collègue qui enseigne au même niveau (3e maternelle). Ainsi, en situation, elle vérifie si elle réussit bien à terminer les jeux planifiés. Si ce n'est pas le cas, elle accélère le rythme afin de pouvoir clôturer l'activité comme prévu.

De manière générale, il semblerait que les invariants de même nature — situationnels ou du sujet — soient en concordance tandis que ceux de nature différente ont tendance à être en contradiction. Ce type de tensions illustre ce que Vinatier (2009) définit comme l'*identité-en-acte* d'un sujet : la tension entre les besoins de la situation et les besoins des personnes.

Par ailleurs, le modèle opératif de Gabrielle ne lui permet pas d'être efficace dans ce type de situation. À notre sens, ce n'est pas l'efficacité des schèmes qui est ici questionnée, mais bien la pertinence de leur regroupement et des règles d'action qui y sont associées. Nous rejoignons sur ce point Canguihem (1968, p.196) : « les contradictions, [les ruptures]³⁴, ne naissent pas des concepts, mais de l'usage inconditionnel de concepts à structure conditionnelle. »

Qui entrave le pouvoir d'agir de l'enseignante

Face aux tensions entre les différents invariants opératoires et les règles d'action qui y sont associées, Gabrielle semble démunie. Lors des entretiens, elle déclare que ces dilemmes permanents la fatiguent, la stressent ou l'énervent.

P. J'en ai marre ! Ça se voit hein ? On le sent que je suis énervée, on le sent dans ma voix et dans ma façon d'être, je suis beaucoup moins cool là que d'habitude.

C. C'est-à-dire ?

P. Ben je suis plus agressive ils le sentent. (Rires) parce qu'il regarde, il le sait, je sais qu'il le sait et il veut pas ! et t'as envie de lui dire, mais vas-yyy, vas-yyy ! T'as envie de le secouer en lui disant « mais tu le saaaaais ! Vas-yyy ! Tu vas me le dire ! Je le sais, pourquoi tu attends trois heures pour me le dire ? » Ça m'a fatiguée ! [...] Là je ne veux pas m'énerver et je dois prendre sur moi pour me concentrer pour dire « ah oui, bravo » et repartir avec un sourire, mais par moment t'as envie de les encastrier quoi. Parce que tu te dis, il peut le faire, ils vont le faire, ils vont y arriver et en fait il y a rien qui sort. C'est fatigant.

Ainsi, les affects et émotions de Gabrielle semblent entraver le bon fonctionnement de l'activité. Peut-on y voir là une situation déniait son intelligence professionnelle et entravant ainsi son pouvoir d'agir ? Sans doute. En effet, nous posons l'hypothèse que ce moment critique est fortement lié au caractère innovant des ateliers qu'elle mène. Nous considérons également ces éléments comme les premiers marqueurs non seulement d'un déséquilibre opératif (Pastré, 2011) — les schèmes d'action ne lui permettent pas de faire face à la situation avec efficacité alors qu'elle est chevronnée par ailleurs —, mais aussi d'une rupture identitaire (Pastré, 2011). Les tensions ressenties par Gabrielle permettent de mettre en évidence les concepts qui semblent être au cœur de son identité professionnelle. Mue par une fidélité conservatrice (Ricoeur, 1990), cette analyse de cas dépeint selon nous le combat acharné de cette enseignante pour réaffirmer son style (Clot & Faïta, 2000) pédagogique. Reste à déterminer, dans cette lutte exemplaire, qui de l'innovation ou de l'enseignante sera déclarée grande gagnante et quel (en) sera le prix...

Les seuls combats perdus d'avance sont ceux qu'on ne mène pas. Pourquoi l'adage ne s'appliquerait-il pas à la formation ? Pour annihiler ce rapport de forces manichéen, quel dispositif de formation proposé qui tienne davantage compte de l'identité des enseignants, de

³⁴ Ajouté par Pastré (2011, p.146).

leurs valeurs, représentations et émotions? Comment renforcer la fidélité créatrice des professionnels en situation de rupture et les soutenir dans leur processus de genèse identitaire ?

Bibliographie

- Caens-Martín, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la traîlle de la vigne. *Éducation Permanente*, 139, 99–114.
- Cèbe, S., Paour, J.-L., & Goigoux, R. (2002). *Catégo : imagier pour apprendre à catégoriser*.
- Clauzard, P. (2008). La médiation grammaticale en école élémentaire. *Éléments de compréhension de l'activité enseignante*. Conservatoire des arts et métiers – CNAM.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. (Holt, Rine). New York.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. In J.-P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (Presses de, pp. 49–65). Sillery.
- Landès, L., & Lefeuvre, G. (2014). Les pratiques d'accompagnement individualisé des jeunes au sein des Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 47). <https://doi.org/10.3917/lstdle.472.0095>
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 56, 81–93.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles* (PUF). Paris.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (PUF, pp. 275–292). Paris.
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 1 (1), 37–48.
- Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités*, 4 (1), 49–84. <https://doi.org/10.4000/activites.1401>
- Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. Définitions et enjeux. *Recherche et Formation*, 56, 33–46. Retrieved from : <http://rechercheformation.revues.org/860>
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement* (P.U.R. Col). Rennes.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle* (De Boeck). Bruxelles.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (Presses Un). Rennes.
- Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 193 (4), 57–76. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-4-page-57.htm>.