



Didactique des arts

Acquis et
développement



Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°23

René Rickenmann et Isabelle Mili
rickenmandelcastillo@gmail.com
isabelle.mili@unige.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)

<http://www.revuedeshep.ch>



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

*THÈME: DIDACTIQUE DES ARTS:
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT*

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann
N° 23, 2018

Comité scientifique

Pierre-François Coen, HEP Fribourg, Suisse

Bertrand Gremaud, HEP Fribourg, Suisse

Patrick Roy, HEP Fribourg, Suisse

Nicole Durisch Gauthier, HEP Vaud, Suisse

Corinne Marlot, HEP Vaud, Suisse

Alain Pache, HEP Vaud, Suisse

Franziska Bertschy, HEP Berne, Suisse

Jean-Marc Lange, Université Montpellier, France

Alain Legardez, Aix Marseille Université, France

Olivier Morin, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Lyon, France

Benoit Urgelli, Ecole normale supérieure de Lyon et Université de Lyon, France

Johanne Lebrun, Université de Sherbrooke, Canada

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen

Conception graphique : Jean-Bernard Barras

Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Didactique des arts : acquis et développement

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Isabelle Mili et René Rickenmann	7
<i>Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIX^e siècle à nos jours</i> Miriam Lemonchoix	19
<i>La recherche en didactique de la musique en Allemagne – points de repères et perspectives</i> Sabine Chatelain	31
<i>Acquis et développement d'une didactique des arts</i> René Rickenmann	45
<i>Les savoirs corporels dans l'enseignement de la danse au collège, analyse didactique</i> Monique Loquet	65
<i>L'improvisation au service de la réception musicale : processus de didactisation des contenus d'enseignement dans la rythmique Dalcrozienne</i> René Rickenmann	81
<i>«Soyez créatif et original»! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège</i> Laurence Espinassy	95
<i>La culture professionnelle et le sens des objets d'enseignement : Conception et innovation dans le cadre de l'enseignement des activités créatrices et manuelles</i> John Didier	107
<i>Education artistique : amener le collégien à vivre en condensé l'activité artistique de l'expert circassien</i> Joëlle Coasne	117
<i>Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire</i> Francisco Marquez	143
<i>Pour une analyse didactique de la formation instrumentale et vocale. Revue de la littérature et démarche de problématisation des rapports musicien-instrument-œuvre</i> Catherine Grivet-Bonzon, Isabelle Mili et René Rickenmann	159



VARIA

- Comment enseigner l'interculturel. Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes*
Denis Gay et Moira Laffranchini Ngoenha 177
- Approche typologique des connaissances d'enseignants en formation pour le secondaire sur les élèves et leurs caractéristiques motivationnelles*
Lara Laflotte et Philippe Wanlin 195
- Enseignement en classe multiâge*
Mise en œuvre de stratégies d'accompagnement d'enseignants du primaire en classe multiâge (CMA) : appréciation d'enseignants
Nicole Monney, Christine Couture, Pascale Thériault, Stéphane Allaire et Manon Doucet 213
- La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle*
Méliné Zinguinian et Bernard André 229



**DIDACTIQUE DES ARTS :
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT**





Approche typologique des connaissances d'enseignants en formation pour le secondaire sur les élèves et leurs caractéristiques motivationnelles

Lara LAFLOTTE¹ (Université de Nice Sophia Antipolis, France) et
Philippe WANLIN² (Université de Genève, Suisse)

Pour investiguer les connaissances que les enseignants ont des élèves, ce texte utilise des fiches décrivant des types d'élèves (Hörstermann & Krolak-Schwerdt, 2010) auprès de 33 enseignants en formation pour le secondaire à Genève avec un recours à une analyse en clusters. Cette étude explore aussi les caractéristiques motivationnelles des élèves perçues par les enseignants. Un clustering des 214 fiches aboutit à trois ensembles : les élèves modèles, les perturbateurs et les effacés. Les résultats montrent que les fiches favorables obtiennent des attributs plus favorables. Ces constats sont discutés en termes d'ouvertures de recherches et de possibilités pour la formation des enseignants.

Mots-clés : Connaissances, élèves, motivation, typologie, enseignement du secondaire, formation des enseignants

Introduction

Le développement précoce de connaissances et de catégories d'élèves apparaît comme une compétence essentielle et spontanée dans la pratique enseignante, et non sans conséquences sur la pédagogie déployée et son efficacité (Hattie, 2009). Ainsi, certains chercheurs montrent que très tôt dans leur carrière, voire même avant leur entrée en profession, les enseignants mobilisent des catégories d'élèves (Berliner, 1987 ; Calderhead, 1983 ; Hofer, 1986 ; Mayer & Marland, 1997).

L'objectif de cet article est précisément de questionner les connaissances des enseignants sur leurs élèves en répliquant l'approche engagée par Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010), c'est-à-dire, en identifiant les différentes typologies d'élèves – produites par des enseignants du secondaire en formation à Genève (Suisse) – puis, en analysant ces typologies par l'intermédiaire d'une analyse en *clusters*.

Le cadre théorique de cette recherche exploratoire prend appui sur l'approche par descriptifs de types d'élèves mobilisée dans différentes recherches (Thelen, 1967 ; Kagan & Tippins, 1991 ; Hörstermann & Krolak-Schwerdt, 2010). Cette approche nous permet d'insister sur une variable particulièrement présente dans les descriptifs des enseignants, celle de la motivation des apprenants (Viau, 1997). Notre méthodologie de recherche se base sur ces deux axes théoriques et aboutit à des résultats qui nous permettent :

1. Contact : lara.laflotte@gmail.com

2. Contact : philippe_wanlin@hotmail.com



1. de corroborer ou non les résultats de Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010);
2. de constater la place de la motivation dans nos données;
3. de proposer des pistes pour la formation des enseignants et les recherches futures.

Cadre théorique

Descriptifs de types d'élèves

Pour investir les connaissances que les enseignants ont des élèves, plusieurs approches ont été utilisées dans la littérature des sciences de l'éducation (pour davantage de détails, voir Wanlin & Laflotte, 2017). Dans ce texte, une seule approche est investiguée, celle par descriptifs de types d'élèves³. Thelen (1967), Kagan et Tippins, (1991), ou récemment Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010), ont utilisé cette approche où il s'agit de demander aux enseignants de décrire, sur des fiches, tous les types d'élèves qu'ils ont pu rencontrer durant leur carrière.

Dans sa recherche, Thelen (1967), invite 70 enseignants, formateurs et directeurs d'écoles des Etats-Unis d'Amérique, à énumérer par écrit les différents types d'élèves rencontrés dans leurs salles de classe du secondaire. Suite à une analyse de contenu, Thelen condense les 300 descriptions obtenues en 26 sous-types qu'il classe en quatre groupes d'élèves présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Listing des types d'élèves identifiés par Thelen (1967)

Bon élève	Mauvais élève	Elève indifférence	Elève perdu
Leader naturel	Impressionneur d'enseignants	Heureux chansard	Rejeté
Autonome auto-directif	Coupe-court	Reine de beauté	Rêveur
Indépendant à haute performance	Clown et celui qui cherche de l'attention	Athlète	Souffrant
Indépendant à performance basse	Supérieur mal orienté	Coupe gomina banane	Passif
Nonconformiste orienté vers le travail	Alpiniste social	Cuistre modèle de vertu	
Nonconformiste créatif	Monopolisateur	Je-n'ai-pas-besoin-d'éducation	
Indépendant conformiste	Admirateur de héros et suiveur aveugle		
Docile	Antisocial destructif		

Le groupe des bons élèves contient huit types d'élèves. L'analyse de contenu y intègre des élèves orientés vers le travail (mais à des degrés divers) et qui correspondent aux attentes de l'école. D'après les professionnels de l'éducation qui ont pris part à cette étude, ils ne perturbent pas les cours, sont capables de prendre leurs responsabilités pour aider les autres et demandent de l'aide quand ils en ont besoin. La plupart ont des bons résultats scolaires (sauf les indépendants à performance basse) mais certains ont besoin de plus de suivis et d'aides (p. ex. indépendants conformistes et dociles).

3. Les recherches de Hofer (e.g. 1981, 1986), utilisent des questionnaires de jugements soumis à des analyses en *clusters* pour générer des profils d'élèves. Cette approche fait référence aux jugements des enseignants sur les élèves, ce qui n'est pas le cas dans l'approche que nous discutons ici. Les études que nous présentons se réfèrent à des descriptifs ou catégories d'élèves. Nous employons donc ces termes.



Le groupe des élèves indifférence renferme six types d'élèves auxquels les enseignants, formateurs et directeurs interrogés sont plutôt indifférents. Bien qu'ils ne soient pas à l'origine de problèmes en classe, ces élèves sont perçus comme se souciant davantage de leur propre esthétique, de leur performance sportive ou de leur cercle d'amis, que de leur travail. Souvent, ils sont considérés comme étant plaisants et agréables (hormis les élèves cuistres modèles de vertu) car apportant de la gaieté dans les routines de classe.

Le groupe des mauvais élèves contient huit profils d'élèves qui, selon les participants, agacent les enseignants. Ils sont durs à gérer et n'apportent rien à la progression de la classe dans la matière. Certains se donnent en spectacle mais ont des difficultés (impressionneurs) et d'autres veulent attirer l'attention et faire rire (clowns). Des profils d'élèves intelligents sont perçus comme tendant vers le moindre effort (coupe-courts) ou vers le désintéret et l'envie d'en remonter aux enseignants (supérieurs mal orientés). D'autres profils se voient crédités de buts sociaux avec pour les uns une envie de supériorité sociale (alpinistes) et pour les autres un suivi d'élèves idolâtrés (suiveurs). Toujours d'après les participants, les antisociaux destructifs, victimes d'une haine tournée vers l'extérieur, attribuent toujours leurs problèmes aux autres. Ils sont vus comme défiant l'enseignant, sans aucune envie de travailler ni que les autres travaillent.

Enfin, le groupe des élèves perdus observé par Thelen (1967) comprend quatre profils d'élèves tranquilles, retirés et ayant peu d'estime d'eux-mêmes. D'après les descriptifs, ils peuvent être rejetés quand ils estiment qu'ils ne sont aimés de personne et n'ont confiance en personne pas même en eux. Parfois même, ils ne participent pas et sont désengagés soit parce qu'ils trouvent trop douloureux de s'appliquer (souffrants) ou par choix de ne pas s'impliquer dans les tâches scolaires (passifs).

Kagan et Tippins (1991) s'intéressent aussi à la manière dont des futurs enseignants américains du primaire et du secondaire décrivent leurs élèves. Elles demandent à cinq candidats pour le primaire et sept pour le secondaire (concourant pour l'histoire et l'anglais) de remettre des descriptions de profils d'élèves à trois reprises : au début, au milieu et à la fin de leur période de pratique professionnelle (stages). Les candidats pour le primaire doivent décrire au moins deux élèves et les candidats du secondaire au moins trois. En se basant uniquement sur leurs observations et interactions personnelles en classe et en dehors de celle-ci, les futurs enseignants décrivent ces types selon plusieurs variables au choix : résultats et motivation scolaires, caractéristiques intellectuelles, intérêt, personnalité, *background* familial, comportements journaliers, relations avec les camarades de classe ou l'enseignant, style d'apprentissage, compétences psychomotrices, caractéristiques physiques ainsi que leurs perceptions personnelles les concernant. Les chercheuses utilisent une analyse de contenu classique pour effectuer le traitement de leurs données. Pour les futurs enseignants du primaire, 30 descriptions sont recueillies dont 23% traitent d'élèves modèles et 77% d'élèves qui dérangent, qui manquent de motivation et/ou qui possèdent des compétences sociales peu développées. Pour les futurs enseignants du secondaire, le nombre de descriptions est de 63 avec 24% d'élèves modèles non problématiques, 24% d'élèves présentant peu de motivation sujets d'une préoccupation mineure de la part de l'enseignant et, 52% d'élèves présentant des problèmes de comportement non scolaires.



Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010) partent de 352 types d'élèves rédigés par les 82 étudiants qui suivent leurs séminaires de formation initiale préparant à l'enseignement au primaire au Luxembourg. En plus des instructions classiques (décrire les types d'élèves rencontrés durant leur expérience pratique), l'outil de recueil distribué aux enseignants comporte un tableau à deux colonnes. Dans la première colonne, les individus sont invités à proposer une étiquette pour décrire chaque type d'élèves rencontrés et, dans la deuxième, ils doivent énumérer les caractéristiques spécifiques à chaque type d'élèves. Ces caractéristiques peuvent renvoyer à de multiples domaines tels que la personnalité, les comportements typiques, les attitudes, les intérêts, l'environnement social, le statut socioéconomique, les caractéristiques physiques, les compétences, etc. L'analyse de contenu de Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010) aboutit à la conservation de 20 profils reproduits dans le tableau 2.

Tableau 2 : Liste des types d'élèves identifiés par Hörstermann & Krolak-Schwerdt (2010)

F_x	Etiquette	F_x	Etiquette
17	Rêveur	9	Qui se fait remarquer par son comportement
16	Agressif	8	Qui sait tout mieux que les autres
16	Clown de la classe	8	Appliqué
14	Timide	8	Bon élève
14	Premier de classe	8	Nulle-envie, je-m'en-foutiste
13	Exclu	7	Réveillé
13	Dominant	7	Intéressé
13	Ayant beaucoup de retenue	6	Fainéant
11	Hyperactif	6	Vivant
9	Introversi	6	Calme

Les 20 étiquettes et leurs caractéristiques associées font l'objet d'une analyse en *clusters*. La méthode statistique permet de conserver 10 groupes pouvant être décrits comme suit :

1. L'élève modèle hautement motivé et concentré qui a un bon rendement scolaire, des conduites de travail adéquates et démontre une bonne disposition à la coopération ;
2. L'élève vivant, tonitruant, qui parle beaucoup ;
3. L'élève « Monsieur-je-sais-tout » dominant, avec une certaine aisance, qui corrige souvent ses condisciples et aime les contrôler et les commander ;
4. L'élève clown de la classe qui a un comportement que l'on remarque et qui est caractérisé par la recherche d'attention de la part des autres et l'adoption d'un comportement qui dérange le cours ;
5. L'élève agressif caractérisé par son irritabilité rapide, sa violence, son renfermement et son absence d'écoute / obéissance ;
6. L'élève hyperactif qui se déconcentre et s'agite facilement car son attention peut être rapidement détournée ;
7. L'élève rêveur qui est dans la lune, absent, lui valant une concentration moindre et des notes insuffisantes ;
8. L'élève fainéant qui se manifeste aussi par ses mauvaises notes car ne mobilisant pas vraiment son intelligence pour atteindre le rendement scolaire minimal ;



9. L'élève qui n'a rien envie de faire (je-m'en-foutiste – envie-de-rien) qui manque de motivation et qui n'a pas son matériel scolaire avec lui ;
10. L'élève socialement retiré résultant soit d'un choix personnel de l'élève (individualiste), soit d'inhibitions relationnelles (timidité, manque d'assurance).

L'étude de Thelen (1967) porte sur des enseignants américains chevronnés du secondaire alors que les études de Kagan et Tippins (1991) et de Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010) portent sur des enseignants en formation initiale dont la plupart se préparent à l'enseignement primaire aux Etats-Unis pour les uns et au Luxembourg pour les autres. Ce qu'il y a de frappant dans les résultats de ces études, c'est le recouvrement relativement large des types d'élèves malgré les caractéristiques personnelles des répondants (novices/experts) et les spécificités des contextes de recherche (Etats-Unis/Luxembourg, primaire/secondaire). Comme l'indique le tableau 3, les quatre catégories de Thelen se retrouvent dans les types identifiés par Hörstermann et Krolak-Schwerdt. Toutefois, les descriptifs d'élèves modèles donnés par les futurs enseignants sondés par Hörstermann et Krolak-Schwerdt sont davantage tournés sur des éléments liés à la performance perçue des élèves, alors que les bons élèves identifiés par la population de Thelen sont orientés vers l'autonomie et la conformité aux règles scolaires. Les descriptifs de mauvais élèves décrits dans la recherche de Thelen correspondent aux descriptifs des élèves perçus comme vivants, clowns, agressifs et hyperactifs de Hörstermann et Krolak-Schwerdt qui sont centrés sur des aspects comportementaux. Les élèves indifférence estimant ne pas avoir besoin d'éducation dans la recherche de Thelen sont proches des élèves présentés comme des Monsieur-je-sais-tout ou Je-m'en-foutiste par les futurs enseignants dans la recherche de Hörstermann et Krolak-Schwerdt. Le recouvrement entre la catégorie des élèves perçus comme perdus chez Thelen et celles des élèves perçus comme rêveurs, fainéants et socialement retirés chez Hörstermann et Krolak-Schwerdt est quasi parfait. Enfin, hormis pour ces dernières catégories d'élèves, les résultats de Kagan et Tippins sont également proches des autres recherches.

Tableau 3 : Synoptique des constats des études de Thelen (1967), Kagan & Tippins (1991) et Hörstermann & Krolak-Schwerdt (2010)

Thelen (1967)	Kagan & Tippins (1991)	Hörstermann & Krolak-Schwerdt (2010)
Bon élève	Elève modèle non problématique	Elève modèle
Mauvais élève	Elève qui dérange, qui manque de motivation et/ou qui possède des compétences sociales peu développées	Vivant Clown Agressif Hyperactif
Elève indifférence	Elève présentant des problèmes de comportement non scolaires	Monsieur-je-sais-tout Je-m'en-foutiste – envie-de-rien
Elève perdu	Elève présentant peu de motivation sujet d'une préoccupation mineure de la part de l'enseignant	Rêveur Fainéant Socialement retiré

Les recherches relatives dans cette première partie montrent l'identification de différents types d'élèves par les enseignants. Dans ce qui suit, il s'agit d'interroger ces différents types d'élèves à la lumière de la motivation des élèves. En plus de sa récurrence au travers des recherches présentées, cette variable nous intéresse tout particulièrement dans le contexte dans lequel notre étude se déroule : la formation



des enseignants du secondaire. Parce que la motivation des élèves fait partie du programme de formation, il nous importe d'introduire cette thématique lors de cette recherche exploratoire.

Motivation des élèves

Au moyen d'une méta-analyse, Nurmi (2012) montre que les caractéristiques des élèves perçues par les enseignants jouent un rôle important dans la dynamique de classe. Il observe que les enseignants rapportent davantage de relations négatives en termes de conflit et de proximité avec les élèves qui expriment des problèmes comportementaux. À l'opposé, ils relatent moins ces relations négatives lorsqu'ils interagissent avec des élèves qui montrent plus de motivation, plus d'engagement dans les activités scolaires et obtenant de meilleurs résultats.

L'attribution de qualités motivationnelles différentes selon les profils adoptés par les élèves questionne : quels aspects de la motivation prédominent dans les cognitions que les enseignants ont sur les élèves et, ces aspects sont-ils liés aux types d'élèves ? Un large consensus existe sur la structure systémique et dynamique de la motivation (Schunk, 1996 ; Viau, 1997). Elle est composée de trois systèmes.

Le premier système est celui de la poursuite de buts (Elliott & Dweck, 1988 ; Pintrich & Schunk, 1996). Certains élèves poursuivent des buts de maîtrise ; ils cherchent leur développement personnel en apprenant pour augmenter leur bagage cognitif. D'autres élèves encore aspirent à poursuivre des buts de performance lorsqu'ils valorisent l'évaluation positive de leur performance en vue d'augmenter leur reconnaissance sociale. Enfin, les élèves qui ambitionnent de protéger leur ego et de réussir en fournissant le moins d'efforts possible sollicitent des buts d'évitement. Les recherches montrent que les élèves aux profils favorables ont davantage tendance à poursuivre des buts de maîtrise alors que les autres poursuivent plutôt des buts de performance ou d'évitement (e.g. Elliot & Church, 1997 ; Kumar & Jagacinski, 2011 ; Ryan, Patrick & Shim, 2005). Des recherches récentes apportent des précisions concernant les types de buts poursuivis par les apprenants (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011 ; Murayama, Elliot & Yamagata, 2011). Ces précisions étant d'ordre technique, nous avons préféré conserver un langage accessible aux enseignants en formation qui composent notre échantillon.

Le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997) est au centre du deuxième système animant la dynamique motivationnelle. Il renvoie aux croyances des apprenants en leurs capacités à aborder une tâche. Il s'étend sur un continuum opposant un sentiment d'auto-efficacité bas à un sentiment d'auto-efficacité élevé. Généralement, les apprenants ayant un sentiment d'auto-efficacité élevé sont davantage motivés et adoptent des profils plus favorables que ceux ayant un sentiment d'auto-efficacité bas (Viau, 1997).

Enfin, la théorie des attributions causales (Weiner, 1979) compose le troisième système de la dynamique motivationnelle. Il concerne les causes que les apprenants convoquent pour expliciter leurs réussites et échecs. Les individus peuvent notamment expliquer leurs échecs par des causes internes (effort ou stratégies utilisées) ou externes (chance ou humeur de l'enseignant). À nouveau, ce sont généralement les profils d'élèves les plus favorables qui usent de causes internes pour expliquer leurs réussites et échecs (Viau, 1997).



Les résultats des recherches portent généralement sur les profils effectifs des élèves. Or, il serait intéressant de vérifier si les cognitions que les enseignants ont des élèves convergent dans le sens de ces recherches. Ce texte propose d'explorer, d'une part, les profils d'élèves dont disposent les enseignants en formation et, d'autre part, les caractéristiques motivationnelles des types d'élèves perçues par l'enseignant. Nous posons les hypothèses suivantes : les enseignants en formation à Genève interrogés détiennent des types d'élèves qui s'accordent avec ceux des recherches précédentes ; les caractéristiques motivationnelles attribuées à chaque type sont liées aux caractéristiques données pour décrire ces types d'élèves. La suite de ce texte présente la méthode permettant de discuter ces hypothèses.

Méthode

Public

Trente-trois enseignants genevois en dernière année de formation initiale pour l'enseignement du secondaire ont participé à cette recherche. Vingt-six de ces enseignants donnent cours au cycle d'orientation à des élèves âgés entre 12 et 15 ans. Sept d'entre eux enseignent les mathématiques ou la chimie, neuf les langues ou l'art, et dix l'histoire-géographie ou le sport. Les sept autres enseignants donnent cours au post-obligatoire à des élèves âgés entre 16 et 18 ans. Deux d'entre eux enseignent les mathématiques, deux les langues ou l'art, et trois l'histoire-géographie ou le sport.

Cette population a la particularité d'être engagée en tant que stagiaire dans des classes avec une charge de cours correspondant à 50% de celle d'un enseignant en fonction. Les données sont recueillies durant deux séances de travail à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de l'Université de Genève dans le cadre d'ateliers de pédagogie générale. Ces séances ont lieu six mois après la rentrée scolaire 2011/2012 (en février) afin de laisser aux futurs enseignants interrogés l'occasion de rencontrer leurs élèves. Un temps de restitution des résultats aux enseignants est prévu lors d'une séance de travail ultérieure à celle de la prise de données ; quelques notes brèves ont été prises par le deuxième auteur lors de cette séance qu'il animait simultanément.

Etude

Dans un premier temps, nous demandons aux 33 enseignants de réaliser une tâche de production à partir de la consigne suivante : « *Pendant 10 minutes, énumérez tous les types d'élèves qui vous viennent à l'esprit et proposez quelques adjectifs/mots/expressions qui permettent de décrire chacun de ces types d'élèves. Utilisez une fiche différente pour chaque type d'élève que vous identifiez* ». Pour chaque type, les enseignants doivent inscrire : un nom (étiquette), des caractéristiques générales (mots, adjectifs, expressions, etc.), ainsi que des caractéristiques motivationnelles attribuées selon un code à trois lettres prenant appui sur la théorie de la motivation de Viau (1997) comme indiqué dans le tableau 4.



Tableau 4 : Les trois dimensions de la théorie de la motivation de Viau (1997) ainsi que les sous-dimensions et les codes associés

Sous-dimension	Description de comportements types	Code
Dimension 1		
But de compétence		
Maîtrise	L'élève cherche à développer ses compétences scolaires, son apprentissage, sa compréhension; il est centré sur l'apprentissage, la maîtrise des tâches pour des raisons internes et en regard de ses progrès personnels et de l'étendue d'amélioration de ses compétences (développement personnel).	M
Performance	Il cherche la performance, la reconnaissance sociale pour sa compétence, le surpassement des autres; il compare sa compétence à celle des pairs, il veut obtenir de meilleurs résultats que ses pairs.	P
Évitement (tendance au moindre effort)	Son sentiment de compétence vient du fait d'avoir réussi avec un minimum d'effort (passer peu de temps, allouer moins d'investissement cognitifs).	E
Dimension 2		
Sentiment d'auto-efficacité (SAE)		
SAE Haut	Il approche les tâches avec intérêt, recourt à des stratégies d'apprentissage élaborées de manière flexible et pertinente, persiste suite à un échec, cherche de l'aide après avoir essayé par lui-même de résoudre une tâche, aime et choisit des tâches représentant des défis, aide les autres élèves, est fier de son travail.	H
SAE Bas	Il dit que les exercices sont ennuyeux, n'utilise que peu de stratégies pour apprendre ou des stratégies peu élaborées (memoriser par répétition), abandonne facilement en cas d'obstacles, cherche de l'aide avant même d'avoir essayé par lui-même ou n'en demande pas alors que ce serait nécessaire, dit «je n'y arriverai pas» ou «c'est trop difficile», fait de la procrastination, attribue des succès à des causes incontrôlables (la chance)	B
Dimension 3		
Perception de contrôlabilité		
Contrôle fort	L'élève explique sa réussite par les efforts qu'il a produits ou les stratégies efficaces mises en œuvre, et ses échecs par son manque d'effort alloué ou par l'utilisation de stratégies peu propices. Il essaye de modifier ses stratégies, produit les efforts nécessaires, fait ses devoirs jusqu'au bout, s'encourage à apprendre.	X
Contrôle faible	Il explique ses réussites par des éléments qui lui sont étrangers (la chance, la bonne humeur de l'enseignant, la facilité des activités), et ses échecs par des aptitudes personnelles moindres (peu doué, moins intelligent) ou par des éléments externes variables (état de santé, humeur personnelle). Il continue d'essayer une certaine stratégie bien qu'elle ne soit pas efficace, a tendance à ne pas fournir autant d'effort qu'il serait nécessaire, ne réalise pas son travail scolaire complètement, se décourage facilement.	Y

Pour compléter, nous avons demandé aux participants de préciser la matière qu'ils enseignent et le degré d'enseignement dans lequel ils interviennent afin d'observer si des différences de typologies existent sur ces variables d'état.⁴

Traitement des données

Analyse de contenu

Au total, les 33 enseignants en formation ont produit 214 fiches descriptives. Vu que nous sommes dans une animation sur la motivation des profils d'apprenants et son caractère multivarié et dynamique, par groupe de trois, les participants sont ensuite invités à rassembler les types d'élèves similaires (les données sur la motivation ne sont pas prises en compte dans cette phase). Cette première condensation par les participants s'explique tant d'un point de vue formation que d'un point de vue recherche. Il s'agit d'une part de rentrer dans une démarche de co-construction de savoirs avec les enseignants, et d'autre part, de dépasser la subjectivité de

4. A noter que les participants ont demandé d'indiquer le sexe le plus probable pour chaque type donné. Nous donnons l'information sur ce critère secondaire dans ce texte afin de respecter leur choix.



tières personnes entreprenant une première analyse sur un contenu très dense (214 fiches). Cette analyse permet de regrouper les fiches en 86 ensembles. Nous avons donc demandé aux participants de regrouper eux-mêmes leurs types selon leur ressemblance conceptuelle contrairement à Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010) qui l'ont fait eux-mêmes.

Après cette condensation – qui agrège les types similaires – les chercheurs procèdent à une analyse de contenu sur ces 86 ensembles (Bardin, 1977) permettant de classer les expressions inscrites sur les fiches selon leur champ sémantique et leur valeur comme présenté dans le tableau 5.⁵

Tableau 5 : Encodage des 86 ensembles de fiches descriptives

Champ sémantique	Valeur	Exemples d'expressions types
Comportement	Positive	Calme, discret, effacé
	Négative	Perturbateur, indiscipliné, bavard, hyperactif, agressif
Attention	Positive	Intéressé, attentif, concentré
	Négative	Manque de concentration, dans la lune, s'ennuie
Personnalité	Positive	Sûr de lui, sociable, leader, attentionné, patient, gentil
	Négative	Manque de confiance, introverti, transparent
Compréhension	Positive	Se donne de la peine, moyen
	Négative	Besoin de différenciation, difficultés d'apprentissage
Application	Positive	Scolaire, volontaire, consciencieux, travailleur
	Négative	Inactif, à encourager

Les analyses portent sur le nombre de mots donnés au sein de chaque type. Les fréquences positives et négatives sont soustraites pour obtenir un score par champ sémantique qui a permis de compiler une analyse en *clusters*.

Analyse en *clusters*

Tout comme Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010), l'analyse de contenu est complétée par une analyse en *clusters* suivant les cinq recommandations de Clatworthy, Buick, Hankins, Weinman et Horne (2005). Premièrement, le programme SPSS 22 est utilisé pour le *clustering* avec, deuxièmement, le carré de la distance euclidienne (sur les scores qui ont été normalisés) comme mesure de similarité. Troisièmement, le dendrogramme et la chaîne d'agrégation sont analysés pour déterminer le nombre de groupes⁶ : ici une solution à trois *clusters* a été conservée car c'est après

5. Concrètement, les cinq champs sémantiques (identifiés par analyse de contenu) ont été organisés selon la valeur positive ou négative des expressions inscrites sur les ensembles de fiches. Par exemple, pour le champ sémantique *comportement*, nous distinguons des adjectifs positifs comme calme ou discret, et négatifs comme perturbateur ou agressif. Nous comptabilisons puis additionnons les expressions positives ; idem pour les expressions négatives. Les sous-scores positifs et négatifs sont soustraits pour obtenir un score pour le champ sémantique *comportement*. Chacun des 86 ensembles de fiches obtient un score pour ce champ sémantique ainsi que pour les quatre autres champs sémantiques. Les cinq scores produits sont ensuite utilisés pour l'analyse en *clusters*. La raison de la soustraction réside dans le fait que certains sous-scores obtenaient la valeur de zéro marquant l'absence d'expressions ; cette absence est considérée comme une donnée manquante dans le programme SPSS et entraîne l'ignorance de certains champs sémantiques dans l'analyse en *clusters*. La soustraction permet de tous les conserver dans l'analyse, tout en tenant compte de la réalité que l'absence d'un sous-score par exemple positif n'entraîne pas forcément l'absence d'un sous-score négatif ; toutes les fiches, rassemblées en ensembles, sont ainsi conservées lors de l'analyse.

6. Pour des raisons de mise en page, nous ne pouvons pas publier le dendrogramme ou la chaîne d'agglutination dans la revue. Les lecteurs intéressés peuvent prendre contact électroniquement avec le deuxième auteur pour obtenir ces éléments.



l'étape de formation de trois *clusters* que le logiciel statistique doit itérer le plus longtemps pour converger les fiches en deux *clusters* puis, il itère encore davantage pour la formation d'un seul *cluster*. La convention veut que l'on fixe le nombre de *clusters* à celui qui correspond à la première itération prolongée, dans notre cas, trois *clusters*. La confrontation de l'algorithme agglomératif à un algorithme divisif constitue la quatrième recommandation. Ici, le recouvrement oscille entre 48,8% et 94,1%. Cinquièmement, la validité du *clustering* et le choix du nombre de groupe sont vérifiés. Ce critère inclut la vérification de la stabilité du modèle et de sa valeur pour le domaine. Pour vérifier la stabilité, nous avons procédé à un partitionnement aléatoire de la base de données en deux parties pour y reproduire, à l'identique, la méthode de Ward à l'origine du premier *clustering* : ici, il est indiqué, pour le premier partitionnement, un recouvrement de 73,8% et, pour le deuxième, de 61,9% avec la catégorisation initiale sur les 86 ensembles de fiches. Enfin, pour vérifier la valeur pour le domaine, il s'agit de vérifier si le *clustering* s'explique par une ou des autre(s) variable(s) non incluses dans le processus de regroupement. Cela sera observé plus loin avec les variables de la motivation.

L'analyse comparative des profils des élèves est effectuée *via* un test non-paramétrique sur les scores de catégorisations sémantiques car les données ne sont pas distribuées normalement et leurs variances ne sont pas homogènes. Des tests non-paramétriques selon l'appartenance aux *clusters* sont aussi engagés sur les variables de la motivation lorsqu'elles ne sont pas distribuées normalement et que leurs variances ne sont pas homogènes.

Résultats

Profils d'élèves

Les premiers résultats sur les profils d'élèves sont décrits dans le tableau 6.

Tableau 6 : Résultats de l'analyse en cluster selon les champs sémantiques

Champ sémantique	Cluster 1 (18 groupes; 40 fiches)			Cluster 2 (50 groupes; 112 fiches)			Cluster 3 (16 groupes; 51 fiches)			Test de Kruskal-Wallis		
	M	Et	Rang	M	Et	Rang	M	Et	Rang	X ²	ddl	Sig.
Comportement	0,03	2,6	51,78	-2,90	3,7	31,16	1,59	1,4	67,50	30,781	2	.000
Attention	-0,44	1,2	43,67	-0,83	1,1	33,49	1,78	2,1	69,34	27,854	2	.000
Application	-0,14	1,3	40,97	-0,65	1,3	34,24	2,44	2,3	70,03	28,154	2	.000
Personnalité	-3,81	1,8	13,00	-0,45	1,2	49,23	0,31	2,4	54,66	35,603	2	.000
Compréhension	0,08	0,5	41,58	-0,28	0,8	34,04	1,50	1,1	69,97	34,024	2	.000

D'après le tableau 6, le *cluster 1* est caractérisé par la personnalité ; il rassemble les élèves effacés, qui manquent de confiance en eux. Le *cluster 2* est davantage caractérisé par des problèmes de comportements ; il s'agit des élèves perturbateurs. Enfin, le *cluster 3* réunit des élèves attentifs et appliqués ; ce *cluster* représente les élèves modèles pour le bon déroulement de l'enseignement et des apprentissages.

Caractéristiques motivationnelles

Le tableau 7 permet de compléter ces premiers résultats par les données recueillies concernant les caractéristiques motivationnelles perçues par les enseignants.



Tableau 7 : Résultats de l'analyse en cluster selon la variable motivation (en haut, le test paramétrique – ANOVA – et post-hoc Scheffé; en bas, le test non paramétrique Kruskal-Wallis; en gras, le test à considérer)

Variables	Cluster des effacés	Cluster des perturbateurs	Cluster des modèles	Test	Sig.	Scheffé	
TBA	Maitrise ^a	1,25 (0,86)	0,93 (0,44)	2,2 (1,26)	$F_{2/81} = 8,14$ $X^2_{(2)} = 11,29$	.000 .004	(2 = 1) < 3
	Performance	1,3 (0,82)	1,21 (0,79)	1,62 (0,92)	$F_{2/81} = 0,69$ $X^2_{(2)} = 1,18$	.554	/
	Evitement	1,41 (0,97)	2,01 (0,89)	1,5 (0,71)	$F_{2/81} = 1,99$ $X^2_{(2)} = 4,051$	.132	/
SAE	Haut	1,72 (0,9)	1,46 (0,99)	3,18 (1,46)	$F_{2/81} = 9,85$ $X^2_{(2)} = 14,78$	.001	(2 = 1) < 3
	Bas ^b	1,6 (1,11)	1,84 (0,88)	1,17 (0,76)	$F_{2/81} = 0,97$ $X^2_{(2)} = 2,79$	.382 .247	/
Contrôle	Haut	2,22 (1,00)	1,61 (0,98)	3,04 (1,6)	$F_{2/81} = 6,77$ $X^2_{(2)} = 10,72$	.005	(1 =) 2 < 3 (= 1)
	Bas	1,4 (1,00)	1,53 (0,82)	1,37 (1,1)	$F_{2/81} = 0,16$ $X^2_{(2)} = 0,94$	.853 .624	/

Légende: a = distribution des données pas normale (Shapiro-Wilk); b = variances non homogènes (Levene)

Les analyses des codes motivationnels significatifs indiquent que les élèves modèles sont perçus comme poursuivant davantage de buts de maîtrise et comme ayant un sentiment d'auto-efficacité plus élevé que les élèves des deux autres *clusters*. Les enseignants pensent qu'ils ont aussi plus recours à des causes internes pour expliquer leurs réussites/échecs que les deux autres ensembles de types. Les perturbateurs sont crédités d'un contrôle renvoyant moins souvent à des causes internes. Concernant les élèves effacés, ils se rapprochent du profil des élèves perturbateurs en matière de motivation perçue par les enseignants. A noter que les variables renvoyant à la poursuite de buts de performance et d'évitement ne sont pas significatives, tout comme les versants moins favorables des facteurs sentiments d'auto-efficacité et mention de causes externes pour l'explication des réussites et échecs (contrôle bas).⁷

Discussion

Ce texte ambitionnait d'investiguer les différents types d'élèves identifiés et élaborés par des enseignants en formation pour le secondaire à Genève tout en les soumettant à une variable connexe et souvent mentionnée par les enseignants pour jauger leur pratique professionnelle: la motivation perçue des types d'élèves.

En prenant appui sur l'approche par descriptifs de types d'élèves – utilisé par Thelen (1967), Kagan et Tippins, (1991), et Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010) – 33 futurs enseignants genevois du secondaire ont participé à cette étude.

7. Parce qu'il s'agissait d'une demande des participants, nous mentionnons brièvement les différences de profils pour la variable sexe: les trois profils ont des probabilités similaires d'être de sexe masculin et, pour le sexe féminin, il a une probabilité légèrement plus élevée d'appartenir au *cluster 3*. Rejoignant les constats de Trouilloud et Sarrazin (2003), ces stéréotypes sexués sont à relativiser.



L'analyse de contenu des fiches descriptives, couplée à une analyse en *clusters*, a permis de révéler l'organisation des connaissances des enseignants sur les élèves autour de trois *clusters* différents.

Le *cluster 1* réunit des types d'élèves perçus comme calmes, discrets, mais qui ont, d'après les participants, un très fort besoin d'être rassurés et encouragés dans leur travail par manque de confiance en eux. La moyenne du score descriptif de personnalité est négative et supérieure aux moyennes des autres *clusters*, c'est pourquoi nous avons identifié les types faisant partie du *cluster 1* comme étant des élèves effacés. Parce qu'ils sont dans la lune et ont peu d'estime d'eux-mêmes, ces types s'apparentent aux élèves perdus considérés par Thelen (1967), ainsi qu'aux élèves socialement retirés et rêveurs observés par Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010). Parce qu'ils ne se donnent pas toujours les moyens et sont parfois inactifs, ils peuvent aussi être associés aux élèves indifférence relevés par Thelen (1967), mais aussi aux élèves perçus comme peu motivés, sujets d'une préoccupation mineure de la part de l'enseignant dans la recherche de Kagan et Tippins (1991). En ce sens, le tableau d'analyse en *clusters* selon la variable motivation perçue des élèves complète ces observations : ils obtiennent des valeurs les situant dans la norme.

Le *cluster 2* réunit des types d'élèves qui sont identifiés en difficultés et en manque de concentration par les sujets de notre échantillon. La moyenne du score de comportement est négative et supérieure, en valeur absolue, aux moyennes des autres *clusters*. Ces types d'élèves caractérisés comme agités et indisciplinés en classe sont, dans notre recherche, étiquetés de perturbateurs. Parce qu'ils manquent de concentration et de motivation, ils dérangent la classe tout comme les descriptifs d'élèves relevés par Kagan et Tippins (1991), forts proches des mauvais élèves décrits par Thelen (1967) ainsi que des élèves qualifiés de vivants, clowns, agressifs et hyperactifs de Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010). Ils peuvent aussi se rapprocher en partie des élèves indifférence présentés par Thelen (1967) dans le sens où, d'après nos participants, ces élèves pensent ne pas avoir besoin d'éducation et se soucient peu de leur travail en classe. L'analyse des codes motivationnels montrent qu'en plus d'un contrôle moindre, ces élèves, comme ceux du *cluster 1*, se voient attribuer des buts de maîtrise et des sentiments d'auto-efficacité moins élevés qu'aux élèves du *cluster 3*. Le rapprochement des élèves des *clusters 1* et *2* pourrait s'expliquer par le fait que les participants perçoivent un manque de motivation chez ces deux profils d'élèves, et ce malgré des raisons différentes (personnalité *vs* comportement).

Le *cluster 3*, quant à lui, réunit des types d'élèves perçus comme calmes, sûrs d'eux et sociables, mais surtout attentifs, scolaires et très appliqués. La moyenne du score descriptif d'application est positive et supérieure, en valeur absolue, aux moyennes des deux autres *clusters*, ce qui leur confère le statut d'élèves modèles. Ce profil de types d'élève rejoint les descriptifs des bons élèves considérés par Thelen (1967), orientés vers l'autonomie et la conformité aux règles scolaires. Le *cluster 3* s'approche aussi des descriptifs des élèves modèles révélés par Kagan et Tippins (1991) et Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010), mais s'en éloigne en partie car ceux-ci intègrent l'idée de performances des élèves, ce qui n'est pas le cas pour notre *cluster 3*. Selon les codes motivationnels exprimés par les participants, ces



types d'élèves expliquent davantage leurs réussites par les efforts produits et leurs échecs par leur manque d'efforts ou par l'utilisation de stratégies peu favorables. Ils se voient d'ailleurs attribuer des buts de maîtrise et des sentiments d'auto-efficacité plus élevés qu'aux autres élèves. Ces descriptions montrent des élèves qui cherchent à développer leurs compétences scolaires et approchent les tâches avec intérêt, ce qui est moins le cas des autres types d'élèves.

Ces données permettent de conserver la majorité des hypothèses. Les enseignants novices genevois interrogés détiennent les mêmes types d'élèves que ceux identifiés dans les recherches précédentes et ce, quel que soit le degré dans lequel ils exercent – cycle d'orientation ou post-obligatoire – et la matière enseignée – mathématiques, chimie, langues, art, histoire-géographie ou sport.⁸ Les valeurs motivationnelles attribuées complètent et confirment les descriptions des types d'élèves identifiés; hormis pour les aspects les moins nobles de la théorie relative à la dynamique motivationnelle pour lesquels les *clusters* ne se différencient pas. Les cognitions des enseignants en formation sur leurs élèves ne convergent donc pas entièrement dans le sens de la théorie de la motivation de Viau (1997). Au moins deux raisons peuvent expliquer ce phénomène. La première renvoie à l'effet de désirabilité sociale selon lequel les enseignants pourraient rechigner à attribuer des valeurs négatives aux élèves moins bien perçus notamment pour éviter un effet d'étiquetage et de stigmatisation. La deuxième implique tout simplement que les élèves ne se distinguent pas forcément sur ces variables car tous les profils pourraient à un moment ou à un autre adopter des stratégies d'évitement, vouloir poursuivre des buts de performance, avoir des moments de faiblesses par rapport à leurs auto-efficacités ou expliquer leurs réussites ou échecs par des causes externes non contrôlables.

Apports et limites

En plus de corroborer les résultats de Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010), les résultats de cette recherche exploratoire permettent de réinterroger l'ensemble des études passées autour des typologies d'élèves en les confrontant à une variable annexe: la motivation de chaque type d'élèves telle que perçue par les enseignants (en formation dans notre cas). Les codes motivationnels n'étant pas tous significatifs, ces données n'expliquent qu'en partie les typologies d'élèves exprimées par les participants et, interrogent sur l'orientation unidirectionnelle des profils. En créditant les *clusters* d'élèves des aspects les moins favorables à des proportions statistiquement identiques, il semblerait que les enseignants fassent abstraction des traits les moins favorables pour ne conserver en tête que des traits distinctifs de certains profils renvoyant aux aspects les plus favorables de la motivation.

Parallèlement, cette recherche offre une prise de conscience de l'existence de stéréotypes communs aux enseignants genevois en formation pour le secondaire. Allant dans le sens des recherches passées, l'ensemble de nos résultats permettent ainsi de nourrir la formation initiale et de sensibiliser les enseignants aux typologies d'élèves qu'ils détiennent – pouvant générer des attentes spécifiques – afin

8. Nous ne proposons pas dans ce texte les analyses statistiques pour les variables d'état car elles montrent toutes des différences non-significatives.



qu'ils puissent offrir à chaque élève des traitements équitables (cf. Trouilloud & Sarrazin, 2003). La tâche proposée ainsi que la condensation des différentes fiches descriptives ont directement permis aux futurs enseignants de se questionner sur leurs pratiques. Durant le temps de restitution des résultats aux enseignants, mais aussi avant cette restitution lors du regroupement des fiches, nous avons pu relever plusieurs réactions face aux différentes typologies d'élèves. Voici les deux verbatim les plus saillants : «*Je n'y avais jamais fait attention et apporté de l'importance, mais c'est vrai qu'on en parle parfois comme ça [des élèves] en salle des profs.*» ; «*Je pense que je ne différencie pas [mon enseignement] en fonction de ces types... enfin, je l'espère.*». Ces verbatim – notés à la volée par le deuxième auteur – pointent les conséquences des jugements émis par les enseignants sur leurs pratiques pédagogiques (gestion de la discipline, différenciation pédagogique...). Ainsi, les tâches que nous avons proposées aux enseignants durant leur formation leur ont permis de disposer d'un temps de formalisation de leurs connaissances des élèves, ainsi qu'une meilleure emprise sur leur pratique au quotidien. Sans prétendre à l'exhaustivité, cette étude propose une piste d'action – à enrichir et développer – pouvant permettre aux formateurs d'enseignants d'amorcer, avec les enseignants, une réflexion sur les pratiques pédagogiques. En d'autres termes, notre *design* de recherche proche des études présentées et en même temps singulier de par son échantillon et son contexte – enseignants en formation pour le secondaire participant à un atelier de pédagogie générale faisant partie intégrante de leur formation à Genève –, questionne des éléments déterminants au niveau de la formation initiale, mais aussi, continue des enseignants.

Malgré ses quelques apports, certains éléments méthodologiques peuvent être questionnés. Tout d'abord, bien que volontairement «classifiante», la tâche demandée aux participants – donner des adjectifs/mots/expressions – peut appauvrir *a priori* la caractérisation des élèves. Néanmoins, au vu d'une charge de travail relativement élevée pour les enseignants en formation et de la durée que nous avons pour engager ce travail de recherche (1h30), il nous aurait été difficile de passer, par exemple, par des portraits en texte libre décrivant chaque type d'élèves. Ensuite, au regard du dendrogramme produit, les élèves identifiés comme discrets et/ou transparents se retrouvent au sein des trois *clusters*. En appliquant un peu d'esprit critique à la démarche de Hörstermann et Krolak-Schwerdt, on peut en effet interroger la pertinence de la méthode pour des types particuliers d'élèves. Néanmoins, cette critique est toute relative et devrait inviter les chercheurs éclairés à envisager que les profils d'élèves ne sont pas imperméables. En effet, il est tout à fait envisageable qu'un élève effacé adopte des comportements très scolaires qui le conduisent autant à la réussite qu'à l'échec, voire qu'il adopte un comportement d'inattention perturbant le cours de par le fait que les enseignants doivent toujours le maintenir en alerte. Bref, il se pourrait que certains élèves adoptent plusieurs profils simultanément et par conséquent que ces profils ne soient pas stables dans le temps.

D'autres caractéristiques encore, telle que le degré d'expertise (novices/experts) des répondants, auraient pu être mobilisées pour expliquer les catégorisations d'élèves. Les études déjà menées – celles de Thelen (1967), Kagan et Tippins (1991) et Hörstermann et Krolak-Schwerdt (2010) – montrent le chevauchement des types d'élèves malgré le nombre d'années d'exercice des répondants. Or, en faisant appel à une autre méthodologie – couplant interviews, observations et rappels



stimulés –, Berliner (1987) met en évidence de nets contrastes. Les profils d'élèves identifiés par les novices sont empreints d'informations spécifiques concernant chaque élève alors que ceux des experts sont moins spécifiques et englobent des paramètres contextuels, disciplinaires et situationnels du groupe classe. Face à ces constats, une nouvelle étude portant sur les enseignants novices et experts, et recourant à une analyse lexicométrique, peut être envisagée.

Cette recherche ne permet pas non plus d'observer ce qui se passe réellement lors des enseignements en classe. Or, il est difficile d'examiner les connaissances en dehors de leur lien avec l'action, en contexte. Stallings et Kaskowitz (1974) ou encore Clark et Peterson (1986) mettent notamment en évidence l'implication des caractéristiques individuelles des élèves (niveau de développement et aptitude) dans les interactions en classe, l'initiative et les attentes de l'enseignant (voir aussi Brophy & McCaslin, 1992). Enfin, aucune donnée ne permet de saisir la structure interne des typologies d'élèves et leur utilisation lors de la planification des enseignements ou lors des interactions en classe. Ces éléments sont essentiels pour appréhender entièrement le phénomène de typologie d'élèves ; c'est pourquoi un nouveau *design* de recherche doit être mis en place. En complément, des études sur le recouvrement entre les profils tels que les enseignants les perçoivent pour leurs élèves et les profils effectifs des élèves pourraient être envisagées car il semblerait que les diagnostics des enseignants seraient biaisés (p. ex. : Südkamp, Kaiser & Möller, 2012).

Perspectives

Comme souligné en introduction, les connaissances détenues par les enseignants sur leurs élèves contribuent à leur efficacité pédagogique (Hattie, 2009). Aussi, selon la littérature, les enseignants se réfèrent à un ou des groupe(s) d'élèves (Berliner, 1987 ; Bromme, 1989) pour décider et cadencer leurs enseignements. Afin de valider ou non la thèse du *case knowledge* (Calderhead, 1996) – ensemble(s) d'élèves disponible(s) dans le répertoire cognitif des enseignants pour décider – il semble que des recherches sur l'utilisation même des connaissances sur les élèves par les enseignants soient nécessaires. L'hypothèse selon laquelle la récupération cognitive des connaissances sur les élèves s'opère selon la typicité perçue par les enseignants de leurs élèves doit être explorée par l'intermédiaire des théories descriptives de la structure interne des cognitions (Rosch, 1973 ; Sternberg, 2007). De même, il serait intéressant d'observer les possibles recouvrements de profils d'élèves selon les enseignants (novices/experts), ainsi que la stabilité de leur jugement au cours du temps. Des outils permettant d'analyser la structure sous-jacente des connaissances des élèves ayant déjà été développées suite aux résultats présentés dans cet article (Wanlin, Aliprandi, Mossaz & Revilloud, 2016 ; Laflotte, Mossaz, Aliprandi & Wanlin, 2017), il s'agit maintenant d'analyser le lien entre la structure des connaissances des enseignants sur leurs élèves et les types d'interaction maître-élèves engagés durant les enseignements. Un projet de recherche⁹ en ce sens a été réalisé avec 41 enseignants (23 enseignants du primaire et

9. Recherche financée par le Fonds national suisse : Les compétences diagnostiques des enseignants et leurs connaissances sur le(ur)s élèves : nature, structure et procédure de récupération cognitive (Projet n° 150316).



18 enseignants du secondaire) dans le canton de Genève. Les données recueillies à cette occasion sont, à ce jour, en cours de traitement et de diffusion. Les premières observations montrent des liens fragiles entre les différents éléments à l'étude (Laflotte, L. (2018). Or, si on considère la nécessité de différenciation, il s'agit de renforcer ces liens. D'où l'intérêt de la méthode présentée ici. Elle pourrait contribuer à ce renforcement si une analyse longitudinale permettait de développer ces liens. Ainsi, par exemple, l'étude de profils d'élèves et leur évolution suite à la participation à des séances réparties dans le temps pourrait y contribuer. Par ailleurs, des améliorations méthodologiques pourraient être d'enregistrer les séances de retours aux participants pour exploiter les prises de conscience et leurs évolutions et, des observations en situations pourraient apporter des pistes de réflexion quant aux liens entre pratiques et connaissances. L'influence de caractéristiques spécifiques des enseignants (en formation) pourraient venir en surplus : personnalité, motivation à enseigner, contexte de travail, etc.

Nous espérons que d'autres chercheurs et formateurs d'enseignants nous accompagneront dans cette quête en envisageant nos pistes de méthode et de formation voire en suggérant d'autres voies permettant de renforcer l'efficacité des enseignants et de leurs formations.



Références

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 60-83). London: Cassell.
- Bromme, R. (1989). The «collective student» as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom. In J. Lowyck, & C. M. Clark (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (pp. 209-222). Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Brophy, J. E., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93, 3-68.
- Calderhead, J. (1983, avril). Research into teachers' and student teachers' cognitions: exploring the nature of classroom practice. Communication de *Annual meeting of the American educational research association*, Montreal.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. L. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York, NY: MacMillan.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., pp. 255-296). New York: Mac Millan.
- Clatworthy, J., Buick, D., Hankins, M., Weinman, J., & Horne, R. (2005). The use and reporting of cluster analysis in health psychology: a review. *British Journal of Health Psychology*, 10(3), 329-358.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hofer, M. (1981). Schülergruppierungen in Urteil und Verhalten des Lehrers. In M. Hofer (Ed.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern* (pp. 192-221). München: Urban & Schwarzenberg.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns: wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: C.J. Hogrefe.
- Hörstermann, T., & Krolak-Schwerdt, S. (2010). Teachers' typology of student categories: a cluster analytic study. In W. Gaul, A. Geyer-Schulz, L. Schmidt-Thieme, & J. Kunze (Eds.), *Challenges at the interface of data analysis, computer science, and optimization* (pp. 547-555). Karlsruhe: Springer.
- Kagan, D. M., & Tippins, D. J. (1991). How student teachers describe their pupils. *Teaching and teacher education*, 7(5/6), 455-466.
- Kumar, S., & Jagacinski, C. M. (2011). Confronting task difficulty in ego involvement: change in performance goals. *Journal of educational psychology*, 103(3), 664-682.
- Laflotte, L., Mossaz, A., Aliprandi, M.-L., & Wanlin, P. (2017). Catégorisation des apprenants: une étude de la structure interne des cognitions des enseignants sur les élèves. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 147-169.
- Laflotte, L. (2018). Analyse des liens de la typicité catégorielle des élèves avec la quantité et qualité des interactions en classe. *Recherches en Education*, 33.
- Mayer, D., & Marland, P. (1997). Teachers' knowledge of students: a significant domain of practical knowledge? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(1), 17-34.
- Murayama, K., Elliot, A. J., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance goals: a broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 238-256.
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research & applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. O. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of educational psychology*, 97(2), 275-285.
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4(3), 328-350.
- Schunk, D. H. (1996). *Learning theories*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



- Stallings, J. A., & Kaskowitz, D. (1974). *Follow Through Classroom Observation Evaluation 1972-1973*. Menlo Park, CA: Stanford Research Institute.
- Sternberg, R. J. (2007). *Manuel de psychologie cognitive : du laboratoire à la vie quotidienne*. Bruxelles : De Boeck.
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: a meta-analysis. *Journal of educational psychology, 104*(3), 743-762.
- Thelen, H. A. (1967). *Classroom grouping for teachability*. New York, NY: John Wiley & sons.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie, 145*(1), 89-119.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd). Bruxelles : De Boeck.
- Wanlin, P., Aliprandi, M.-L., Mossaz, A., & Revilloud, M. (2016). La catégorisation des élèves par les enseignants : une étude critique des propositions de Hofer. *Mesure et évaluation en éducation, 39*(1), 67-94.
- Wanlin, P., & Laflotte, L. (2017). Connaissances des enseignants sur le(ur)s élèves et leur utilisation pour donner cours. (Rapport de recherche No. FNS 150316). Genève : Université de Genève. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01524726> ou <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:94562>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology, 71*(1), 3-25.