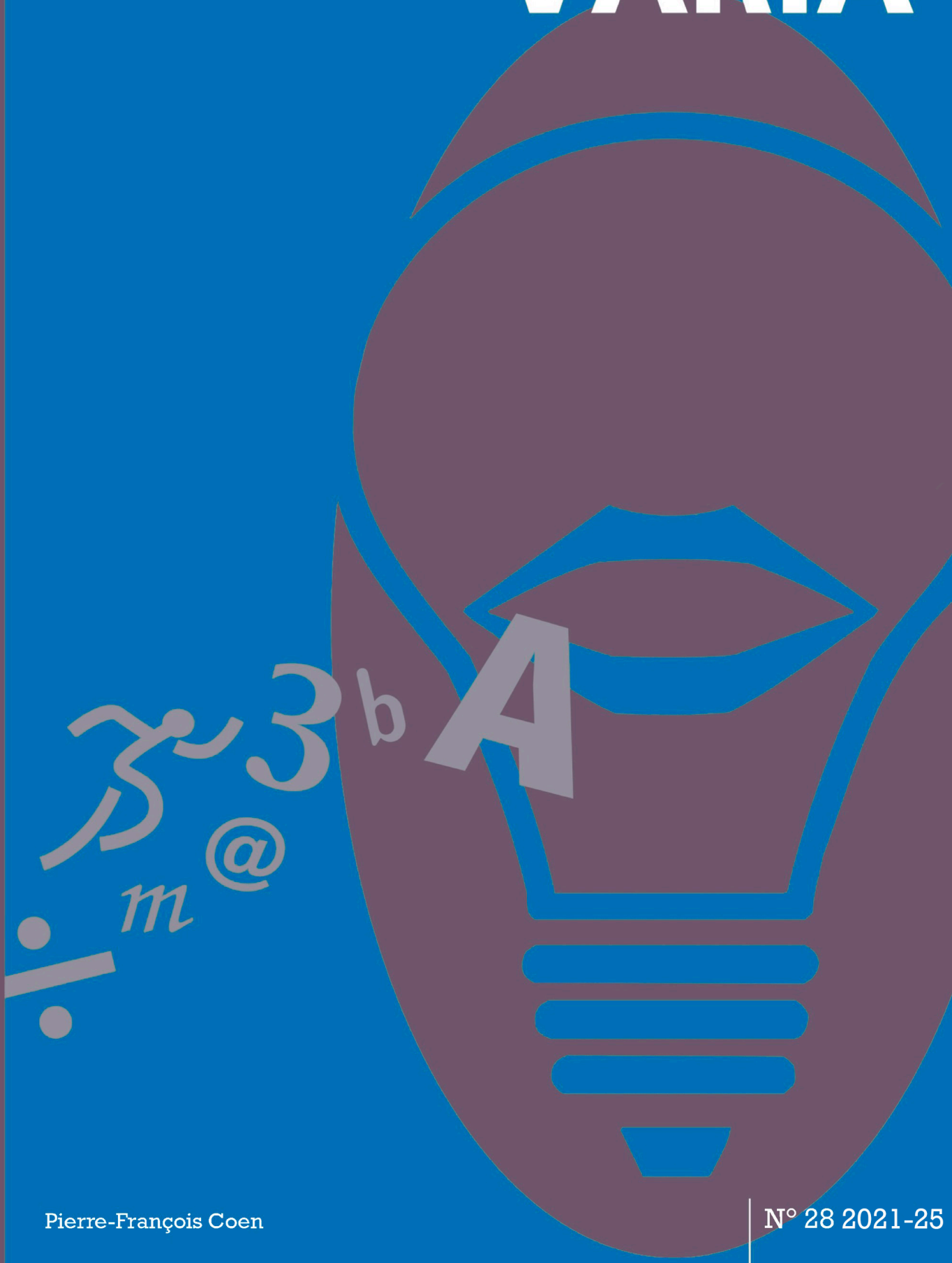
Formation et pratiques d'enseignement en questions

Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

VARIA



Pierre-François Coen

N° 28 2021-25

Comité de rédaction
Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

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

Rédacteur responsable
Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientfique
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
www.revuedeshep.ch

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

VARIA

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen
N° 28, 2023
2025

Varia

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen

Table des matieres

La Didactique de l'allemand et de l'anglais : la formation initiale des enseignants primaires du canton de Genève
Slavka Pogranova 7

L'évolution des croyances et pratiques d'enseignement durant la formation à l'enseignement : une étude par la réalisation de cartes heuristiques
Florinda Sauli, Jean-Louis Berger et Chantale Beaucher 21

Verbalisation écrite et orale en formation d'enseignant.e.s : quelles contributions aux pratiques réflexives des étudiante.e.s ?
Caroline Léchot, Sheila Pellegrini et Pierre-François Coen 45

Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle : De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante
Thibault Coppe, Olivier Maes, Sandrine Biémar, Virginie März et Catherine Van Nieuwenhoven 63

Reconnaître et dépasser les tensions dans un contexte d'évaluation de la qualité : une étape vers une culture de l'amélioration continue
Paul-André Garessus, Jean-Steve Meia et Alexia Stumpf 81

Observer la scène ethnographique de la classe au moyen de la vidéoscopie : l'analyse des interactions verticales et horizontales comme opportunité de formation des futurs enseignants
Marie Jacobs 97

Sur les obstacles épistémologiques, didactiques et d'apprentissage dans les enseignements artistiques
Apolline Torregrosa 113

«Le racisme n'existe pas !» : reconnaître, analyser et prévenir le racisme à l'école
Denis Gay et Moira Laffranchini 131

La créativité à l'école : représentations, pratiques et freins. Une enquête préliminaire dans les établissements scolaires valaisans.
Amalia Terzidis et Gaëlle Luycet 149

Observer la scène ethnographique de la classe au moyen de la vidéoscopie : l'analyse des interactions verticales et horizontales comme opportunité de formation des futurs enseignants

Marie JACOBS[1] (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

L'utilisation de la vidéoscopie est un outil privilégié dans la formation des enseignants, notamment pour développer les compétences des étudiants à l'observation de leur action pédagogique. Elle permet de recourir à la description fine des pratiques et des comportements des individus produisant par cela même des savoirs d'action de type ethnographique pertinents. Cet article examine les changements, suite à l'utilisation de cet outil, sur les représentations des étudiants concernant l'organisation et le fonctionnement des interactions verticales (maître-élèves) et horizontales (entre élèves) dans leurs classes de stage. À la suite d'une analyse thématique de travaux produits dans le cadre d'un module de formation, les résultats mettent en évidence (1) la densité des interactions entre pairs en classe, souvent fortuites, qui ne sont pas nécessairement sans lien avec l'objet d'apprentissage ; (2) l'importance des interactions verticales en lien avec l'organisation de l'ordre en classe par rapport à celles portant sur la régulation de l'apprentissage.

Mots-clés : interactions sociales en classe, observation, vidéoformation, pratique pédagogique, stratégies de communication, processus d'apprentissage, ethnographie.

L'observation dans la formation à l'enseignement

Comment développer les compétences d'analyse des étudiants et les amener à porter un regard critique sur leurs pratiques d'enseignement pour les faire évoluer ? Comment former le jugement professionnel pour que ces derniers soient plus à même d'identifier les effets inégalitaires de certaines de leurs pratiques pédagogiques ? Le propos de cet article soutient que la description fine des pratiques et des comportements des individus en salle de classe produit des savoirs d'action, de type ethnographique, pertinents. Car le potentiel de l'ethnographie scolaire « réside en sa capacité à produire des informations que les enseignants prisent », sa démarche inductive permet de produire des théories, ancrées dans la réalité des acteurs, dotée d'un certain pragmatisme (Woods, 1990, p. 145). Cela consiste à examiner les logiques de fonctionnement des interactions en classe et des pratiques pédagogiques, parfois implicites ou invisibles, qui s'enracinent dans des valeurs et des principes propres à la forme scolaire.

1. Contact : marie.jacobs@hepl.ch

Nous soutenons l'idée que la gestion et l'organisation des interactions en classe constituent des éléments clés des pratiques enseignantes en contextes (Clanet, 2002). Si nous souhaitons que les étudiants progressent dans la construction de leur pratique professionnelle, l'observation de ces interactions situées s'avère incontournable pour la formation. Elle permettrait d'engendrer une rupture ou au moins de déconstruire les représentations du métier qui se sont enracinées tout au long de la scolarité de l'étudiant. Car ces connaissances profanes, ces croyances et habitudes de la forme scolaire posent des difficultés pour le développement des compétences professionnelles. « Cette acculturation précoce et implicite aurait une incidence plus forte sur la manière d'enseigner des débutants que celle de leur formation initiale » (Feiman-Nemser, 2001 in Ria, 2009, p. 106). Se défaire de cette observation habituée (Ria, 2009) permet d'élargir les perspectives sur la complexité des interactions en classe. Il s'agit alors de guider l'attention des étudiants à l'aide d'un protocole d'observation précis, facilitant la description des interactions, dans le but d'analyser la conduite d'une activité in situ. Dans cette optique, l'utilisation de la vidéoscopie comme outil de récolte de données s'est avérée être un outil de développement professionnel privilégié visant, in fine, une réévaluation et un approfondissement de l'analyse de la situation (Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen et Terpstra, 2008) pouvant s'observer au niveau des changements de représentations des étudiants concernant l'organisation et le déroulement des interactions verticales et horizontales en classe.

Pour mener l'analyse de l'activité des enseignants en formation, l'approche sémiologique a constitué le point d'ancrage. Celle-ci vise à considérer plusieurs des postulats ontologiques définis par Flandin (2015), c'est-à-dire que l'activité en classe qui est filmée est conçue comme cognitive (à la fois constitutive et productrice de savoir), incarnée, dynamique, à la fois individuelle et collective, située culturellement et vécue. Nous nous intéressons particulièrement à la dimension cognitive, car dans le cadre de la formation des enseignants, cette approche vise à la fois à se saisir de connaissance acquises pour étudier ces situations, mais l'analyse de ces situations produit également de nouvelles formes de savoirs pour l'action (Gobeil-Proulx, Hamel, Viau-Guay, 2018). L'observation est une activité cognitive essentielle dans ce dispositif, car elle permet de faire émerger ce à quoi les enseignants en formation prêtent attention, et quel sens ils attribuent aux caractéristiques saillantes de la situation (König *et al*, 2022).

La scène ethnographique de la classe

La classe, comme espace et lieu d'apprentissage, constitue un lieu de socialisation entre différents acteurs comprenant l'enseignant (parfois épaulés de professionnels supplémentaires) et les élèves. Elle peut être caractérisée comme étant un espace interactionnel dense (Delcroix, 2018), fondée sur une structure hiérarchique à deux niveaux, celui de l'enseignant, assumant la fonction de pilotage, et celui des élèves (Kahn, 2001 ; Tardif et Lessard, 1999). Dans le but de caractériser les processus interactionnels se déployant en classe, Vasquez & Martinez (1990) proposent de distinguer les

interactions verticales et horizontales observables sur cette scène ethnographique. Le concept d'interaction est défini ici comme une succession d'actions circulaires et factorielles, où l'environnement constitue un facteur susceptible d'affecter l'individu (Markova, 2007 in Grossen, 2018). La classe peut être considérée comme une scène ethnographique, car elle se caractérise par un système d'activités et un système de rôles organisé et constant au sein de l'institution scolaire. L'action de l'enseignant, par exemple, est régie par des buts factuels (engager les élèves sur une tâche scolaire), se réfère à des normes et des valeurs pour réguler les interactions, utilise des routines, etc. (Tardif et Lessard, 1999). Pour l'ethnographe, il s'agit de saisir les normes manifestes et cachées, la structure sous-jacente, les rituels et les stratégies utilisées par les acteurs sociaux dans les échanges qui s'élaborent au cœur de cette scène (Wilcox, 1982 in Vasquez & Martinez, 1990). La prise de parole en classe constitue un prisme permettant d'appréhender ce système d'activités et de rôles. « Pendant le temps de classe, le travail oral et la circulation de la parole sont deux outils significatifs de la situation d'apprentissage » (Delcroix, 2018, p. 151).

Les interactions verticales en classe : entre le maître et ses élèves

Les interactions verticales se définissent comme les interactions entre l'enseignant et l'élève, en contraste avec les interactions horizontales qui désignent les interactions entre élèves (Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996). Deux dimensions de ce type d'interaction sont explorées ; celle qui concerne les aspects normatifs de la relation et celle qui concerne la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage par le maître.

D'un point de vue normatif, ces interactions se caractérisent par leur rapport asymétrique où les rôles de l'enseignant et de l'élève sont définis formellement. L'enseignant, de par le pouvoir qui lui est conféré, exerce son autorité et fait appliquer les règles de fonctionnement de la classe alors que l'élève se trouve dans une situation où s'il les conteste, sera sanctionné. Les interactions verticales (élève-enseignant) sont caractérisées par une dissymétrie du pouvoir, une ritualisation et mise en scène publique de la parole, une simultanéité des interactions horizontales ainsi qu'une expression principalement langagière. Les échanges entre l'enseignant et les élèves se caractérisent par l'utilisation d'un langage approprié et respectueux, mais aussi par un langage scolaire « structuré selon le modèle du langage écrit » (Labov, 1976 in Vasquez et Martinez, 1990).

L'enquête ethnographique de Cayouette-Remblière (2016) montre le rôle prépondérant des interactions verticales par rapport à l'apprentissage. Les interactions verticales font partie des moyens d'intervention permettant à l'enseignant de prévenir les risques de décrochage cognitif,[2] car ils sont l'occasion de vérifier que chaque élève parvient à suivre les raisonnements en cours, et cela aussi bien dans les cours dialogués que dans les cours

2. *« Le décrochage cognitif (ou décrochage de l'intérieur) est le fait de rester présent sans apprendre ni comprendre, et de ne plus donner de sens à ce que l'on fait. »* (Bautier, 2002 in Cayouette-Remblière, 2016, p. 107).

frontaux. Or, la position relative dans la classe déterminerait les interactions entre élèves et enseignants. Autrement dit, la nature des interactions pédagogiques dont peuvent bénéficier les élèves varie en fonction de leur profil scolaire. «Les élèves les plus faibles disent souvent ne pas savoir formuler des questions par rapport au cours autrement que par 'j'ai pas compris' [...] pour les élèves qui sont perdus pendant le cours, les questions des élèves moyens ou forts ne leur permettent pas de se raccrocher» (2016, p. 144). En retour, en fonction de la position relative de l'élève dans la classe, les questions de ce dernier seront accueillies différemment, car l'élève faible court le risque de se voir décrédibiliser ou rendu responsable de son incompréhension.

Legrand-Gelber (1979), dans le cadre de recherches en linguistique menées il y a près de trente ans, montrait déjà que la plupart des interventions en classe étaient initiées par l'enseignant (deux tiers) alors que seulement un tiers d'entre elles revenaient aux élèves. Dans cette enquête, le chercheur relevait que les interventions de l'enseignant se répartissaient de manière identique entre les questions posées, les informations ou éléments de réponses transmis, et l'évaluation. Du côté des élèves, deux tiers de leurs interventions consistaient en des réponses, et pour seulement un tiers, des demandes de réponse ou des informations spontanées (Legrand-Gelber, 1979). La modalité d'enseignement de type dialogique apparaît ainsi pervertie «par les conditions de la transmission et de la vérification du savoir : le maître pose des questions dont il connaît la réponse, l'élève répond en sachant que le maître sait» (Clanet, 2002, p. 88). Plus récemment, il a été démontré que l'enseignant parle 70 à 80% du temps en classe (Yair, 2000), qu'il donne le plus souvent des consignes, des éléments d'explication ou pose des questions fermées aux élèves, et que les élèves ont rarement l'occasion de répondre à des questions ouvertes (Hardman, Smith et Wall, 2003). L'enseignement frontal, qui consiste en une transmission magistrale des contenus d'apprentissage, augmenterait également au fil des années scolaires (Yair, 2000).

Les travaux qui s'intéressent à l'enseignement explicite mettent en garde contre ces pratiques d'enseignement et encouragent au contraire la place active de l'élève dans l'apprentissage (Hattie, 2017). Cependant, si l'enseignement magistral transmissif est présenté comme un dispositif pédagogique dépassé (Barrère, 2002), l'injonction pédagogique à faire usage de méthodes d'apprentissage actives conduit également à la production d'inégalités. En effet, la mise en œuvre par exemple d'un cours dialogué nécessite des dispositions scolaires chez les élèves, telles que l'attention et des ressources cognitives (Deauvieau, 2007). Dans les classes où le niveau scolaire est faible, l'utilisation d'une telle méthode à des fins de motivation produit des inégalités, car elle conduit à un affaiblissement des pratiques explicites de l'enseignement. Ainsi, dans certaines classes, le cours dialogué se caractérise par une participation très importante des élèves dans les échanges qui est très peu régulée sur le plan de la forme ou du contenu. Cet «activisme langagier» ne génère pas nécessairement d'apprentissage chez les élèves. Dans d'autres classes au contraire, l'enseignant régule et

ritualise les prises de parole des élèves afin d'obliger ces derniers à réfléchir au fond (mobiliser leurs ressources cognitives) et à la forme de leur réponse. «La participation des élèves n'est pas un but en soi, mais a pour fonction principale l'apprentissage», c'est-à-dire la mise en activité intellectuelle des élèves (Deauvieau, 2007, p. 7).

Ces différents résultats de recherche montrent le rôle central des interactions verticales dans la conduite des situations d'enseignement-apprentissage en classe, ils décrivent également plusieurs caractéristiques de ces interactions en fonction des modalités d'enseignement mises en œuvre, et les effets néfastes qu'elles peuvent produire selon les classes.

Les interactions horizontales en classe : entre pairs

Dans leur enquête comparative menée à Barcelone et à Paris, Vasquez et Martinez ont mis en évidence l'importance des interactions horizontales (s'élaborant dans un rapport d'égalité) entre pairs dans le processus d'intégration sociale et scolaire à l'école. Elles ont également démontré combien celles-ci contribuent à la socialisation et au développement de leur affectivité sociale en classe, étant donné leur caractère ludique, dissimulé et variable (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Elles permettent de rompre l'ennui, de créer une complicité entre pairs, et de raccrocher avec les règles du jeu de l'apprentissage en classe. Dans «*The hidden lives of learners*», Nuthall (2007)[3] explique l'importance de connaître et de s'appuyer sur la culture juvénile (les relations entre pairs) pour stimuler l'apprentissage. Ce que les élèves apprennent et comment ils l'apprennent est étroitement lié à leurs relations sociales, et en fonction de leur statut social dans la classe (ceux à la marge ou au centre de la sociabilité juvénile). Or, il montre qu'à l'école primaire, 80% des rétroactions reçues par les élèves sont à l'initiative de leurs camarades et non de l'enseignant, alors que 80% d'entre elles sont erronées (Nuthall, 2007).

Nous proposons de distinguer deux types d'interactions horizontales. Le premier type, les interactions horizontales non didactiques («hors sujet»), s'expriment par le geste et la parole, s'effectuent de manière intermittente, parfois en même temps que les interactions verticales, et s'expriment le plus souvent à l'insu de l'enseignant. Bien qu'elles soient à la marge des apprentissages, il semble toutefois qu'elles les nourrissent de manière détournée et finissent par les étayer. Conscient qu'en échangeant avec un de ses pairs, l'élève enfreint le règlement imposé par l'enseignant, il se fait le plus discret possible, soit en utilisant des gestes et mimiques, en chuchotant, soit en utilisant le langage écrit pour communiquer. Le fait de défier les normes de silence par ces diverses techniques de dissimulation procure un certain plaisir aux élèves. Le second type, les interactions horizontales didactiques, se basent sur un rapport d'égalité et portent sur les apprentissages mis en œuvre dans la classe (Collet, 2015). Pour cette raison, elles sont très souvent ritualisées, encouragées et orchestrées par l'enseignant lui-même.

3. Une enquête de plusieurs décennies dans les classes néo-zélandaises.

Elles répondent synchroniquement aux interactions verticales et les nourrissent. S'exprimant tout autant par le geste que par la parole, elles permettent aux élèves de communiquer et de mieux comprendre les informations fournies par leurs pairs.

Présentation du corpus de données et méthode d'analyse

Cet article s'appuie sur un corpus de quatorze travaux rédigés entre 2016 et 2019 dans le cadre d'une certification. Ces travaux sont des rapports d'enquête réalisés par des groupes d'étudiants qui ont observé et analysé au moins deux séquences vidéo de situations d'enseignement dans leur classe de stage. L'intention du cours pour lequel ces travaux ont été produits est d'expérimenter l'observation vidéoscopique à la fois comme outil de récolte de données, en vue de réaliser une enquête sur leurs pratiques pédagogiques, et comme outil de formation dans la construction du jugement professionnel. L'enregistrement des séquences vidéo dans ces classes respecte les lois et directives régissant le droit à l'image ; en outre, les étudiants ont obtenu les autorisations des directions des établissements, des enseignants concernés et des représentants légaux des élèves de leur classe. L'usage des séquences vidéo a été défini strictement pour la récolte des données de l'enquête et les étudiants se sont engagés à détruire les enregistrements après leur exploitation dans le cadre de leur travail. Tous n'ont pas été filmés dans leur classe puisque chaque groupe (composé de 4 à 5 personnes) devait récolter deux séquences filmées de 50 minutes chacune. Certains groupes ont fait le choix de récolter ces séquences dans une seule classe ou dans les classes d'un seul étudiant. Enfin, les choix techniques liés à la captation ont été définis par les groupes en fonction de la question d'enquête posée en amont de leur projet, la consigne étant que celles-ci puissent rendre compte « des interactions (enseignant/élève et élève/élève) et des traces éventuelles de la pratique de classe » (Gaudin *et al.*, 2018, p. 26).

Dans ces quatorze travaux, l'utilisation du support audiovisuel constitue un outil d'observation du travail enseignant qui permet de relever les éléments structurants de l'activité (Ria, Serres et Leblanc, 2009). En inscrivant l'observation dans le cadre de l'ethnographie scolaire, notre intention est double : sortir d'une instrumentation de cette méthode et de l'illusion qu'il existerait des pratiques exemplaires à reproduire de manière systématique. Par le biais de cet outil, il s'agit plutôt de montrer les effets de contexte, de l'historicité des situations observées, liée aux individualités en présence. L'observation des interactions maître-élèves en classe correspond à une « tentative de parvenir à rendre intelligible ce qui se passe en situation d'enseignement-apprentissage afin d'en identifier les déterminants, les processus et ce qu'ils produisent (Bru, 2014, p. 11) ». Dans cette visée, l'exploitation de la vidéo comporte plusieurs atouts, du point de vue méthodologique, mais également du point de vue de la formation professionnelle. Elle produit d'une part, des données dites de première personne, issues de sa propre pratique ou de celle de ses pairs (Lussi Borer et Muller, 2014). Au plus près de la réalité observée, elle rend possible l'analyse croisée de la même séquence par différents observateurs et permet ainsi de vérifier l'interprétation des

faits observés en revenant à la situation réelle. Elle peut donner lieu à un traitement quantitatif systématique des occurrences observées pour une question de recherche précise. D'autre part, elle offre l'occasion de mener à travers le regard des pairs l'alloconfrontation (*Ibidem*, 2014) qui incite les enseignants en formation à réévaluer les pratiques mises en œuvre dans la situation qu'ils ont vécue. Pour les autres membres du groupe d'étudiants, ils découvrent et analysent les actions et comportements de leur pair dans des situations similaires aux leurs « qui les engage dans une réflexion comparative et critique » (Gaudin, 2015, p. 142).

Afin d'étudier la scène ethnographique de la classe, les étudiants ont examiné la nature et la fréquence des interactions verticales et/ou horizontales observables à partir des séquences filmées dans leur classe de stage. Les quatorze travaux choisis pour constituer le corpus de données se sont intéressés aux interactions verbales et non verbales en classe, soit entre l'enseignant et ses élèves, soit entre les élèves. Nous avons réalisé une analyse principalement descriptive de ces travaux à partir de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). Nous avons conduit une thématisation séquencée afin de relever les thèmes qui étaient traités dans ce corpus, c'est-à-dire classer, à partir de leur question de recherche initiale, les résultats des observations présentés dans leurs travaux. Cette analyse avait également pour objectif d'identifier les apprentissages nommés par les étudiants et les éventuels changements de représentation, développés dans leur écrit, concernant leurs pratiques pédagogiques. Le concept de représentation est défini ici comme un instrument cognitif « d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites » (Charlier, 1989 in Baillauquès-Breuse, 2012, p. 46), conçu à la fois comme un « produit, un processus et une activité » (*Ibidem*, p. 60). En nous appuyant sur la théorie de l'apprentissage humain (Jarvis, 2012), nous nous intéressons à la transformation de l'expérience par la cognition qui peut potentiellement opérer une transformation de la représentation de l'enseignant sur ses pratiques pédagogiques (soit par autoconfrontation collective ou par alloconfrontation). Cette transformation s'opère selon trois étapes (Gobeil-Proulx *et al.*, 2018). D'abord, l'identification d'éléments significatifs durant le visionnage de la séquence qui demeurent invisibles sans l'utilisation d'une grille d'observation et ses indicateurs visant à quantifier la fréquence de certains types d'interaction. Ensuite, la réévaluation de la situation par la personne qui a vécu la situation de classe et par l'ensemble du groupe qui a visionné la séquence vidéo sur deux temporalités différentes (avant et après l'utilisation de la grille d'observation). Le deuxième niveau du processus cognitif, la réévaluation, permet d'aboutir à la troisième étape, c'est-à-dire l'approfondissement d'une compréhension initiale. Ainsi, « la vidéo permet de passer d'une analyse descriptive des éléments évidents, visibles et perceptibles vers des idées plus abstraites et leurs concepts sous-jacents tels que les valeurs » (Vesterinen, Toom et Krokfors, 2014 in Gobeil-Proulx *et al.*, 2018, p. 12).

Organisés selon deux types de rubriques thématiques les interactions verticales et (les interactions horizontales), cinq thèmes principaux ont émergé à la suite de l'examen approfondi des contenus traités dans ces travaux : la fonction de socialisation de l'interaction horizontale, la fonction de régulation de l'interaction verticale, le cadre normatif ou fonction d'organisation de l'ordre en classe, les modalités de travail/dispositifs pédagogiques, les interactions en fonction du genre. Nous avons ensuite étoffé ces thèmes principaux afin d'établir l'arbre thématique. Les unités de sens de cet arbre thématique n'ont aucune portée extensive ; autrement dit, les constats présentés dans ces travaux sont produits à la suite d'une analyse comparative entre généralement deux à quatre périodes d'enseignement (parfois jusqu'à six). Leur interprétation ne peut bien entendu être généralisée en dehors des situations étudiées. Par contre, cette analyse a mis en évidence la diversité des questionnements possibles à partir d'une problématique générale portant sur l'étude des interactions interindividuelles en classe.

Rubriques thématiques	**Thèmes principaux**	**Unités de sens** (extraits des travaux d'étudiants)
Interactions horizontales élèves-élèves	Fonction de socialisation (affectivité sociale)	*Utilisation « en coulisse » (de manière cachée) de l'humour pour entrer en opposition avec l'enseignant ou pour entretenir les relations affinitaires entre pairs.*
		Le cours frontal semble favoriser davantage d'interactions horizontales « hors sujet » entre les élèves que dans le cadre d'une modalité de travail en sous-groupes.
		Dans une tâche individuelle, ces interactions constituent souvent des moments furtifs de divertissement entre pairs et se caractérisent par une forme d'autorégulation autonome pour se remettre au travail.
	Modalité de travail (sous-groupes, coopération)	*Interactions plus ou moins efficaces et productives par rapport à l'apprentissage en fonction des habitudes de travail des élèves.*
		Lorsque les élèves travaillent en sous-groupes, il ne semble pas s'y produire davantage d'interactions verticales liées à la discipline comparativement à une modalité de travail individuel.
Interactions verticales enseignant-élèves	Fonction de régulation de l'apprentissage en classe (guidage, étayage, modelage,...)	*Dans une modalité de travail individuel, la durée d'interaction tend à être plus longue si c'est l'élève qui est l'initiateur que si c'est son enseignant.*
		Les élèves avec de meilleurs résultats scolaires semblent demander plus facilement de l'aide que les élèves en difficulté.
		Le temps d'interaction diffère selon la nature de l'échange : question, reformulation, guidage, étayage,...
		Le nombre important d'interactions visant à faire respecter les règles de prise de parole dans le format de cours dialogué (comparativement au format frontal) constitue une condition nécessaire pour garantir la participation volontaire des élèves.
	Fonction d'organisation de l'ordre en classe (cadre normatif)	*On constate un faible nombre d'interactions liées à la gestion de la discipline lorsque les élèves travaillent en sous-groupes (les échanges ne gênent pas la progression dans la tâche) et comparativement à un enseignement de type frontal.*
		Distribution plus équitable de la parole entre les élèves dans une classe à effectif réduit due à un contrôle important de l'enseignant.
		La répartition équitable de la parole (parmi les élèves, et en fonction du genre) semble plus facilement pouvoir être réalisée à travers des sollicitations contrôlées directement par l'enseignant (cours frontal) qu'à travers la participation volontaire des élèves (cours dialogué).

Interactions verticales enseignant-élèves	Les interactions en fonction du genre de l'élève	*Les stratégies de prise de parole en classe diffèrent en fonction du genre de l'élève.*
		Dans certains contextes, les garçons occupent davantage l'espace sonore de la classe.
		Les enseignants tendent à s'adresser davantage aux garçons pour réguler leur prise de parole ou rééquilibrer le rapport de force avec les filles (ou parce qu'ils ont des attentes différenciées en fonction du genre : comportement, engagement dans le travail,...).

Tableau n°1 : arbre thématique

Changements nommés dans les représentations professionnelles

Les travaux portant sur les interactions horizontales en classe

L'analyse des interactions horizontales a fait l'objet de six travaux et s'appuie sur un corpus de douze séquences d'enseignement filmées en classe. Plus précisément, plusieurs groupes d'étudiants souhaitaient tester l'hypothèse intuitive (répandue parfois parmi les enseignants) selon laquelle les interactions horizontales hors sujet seraient plus fréquentes dans le cadre d'un travail de groupe (sous une forme simple, sans la mise en place d'un système d'interdépendance entre élèves selon les principes de la pédagogie coopérative) que lors d'un cours frontal dialogique. Nous présentons ici les résultats de deux enquêtes afin de mettre en évidence les changements nommés au niveau des représentations des étudiants sur leurs pratiques professionnelles.

Un premier élément caractéristique de ce changement de représentation peut être tiré d'un travail mené dans une classe de 9e VG de quatorze élèves et une classe de 10e VG de dix-huit élèves avec la même enseignante. Dans la première classe, l'enseignante a mis en place un travail de groupe, alors que dans la seconde classe, la leçon consistait en un cours frontal dialogique. Ce sont les interactions horizontales qui ont été analysées, dans le but d'identifier si celles-ci étaient liées au contenu didactique de la leçon ou à d'autres préoccupations personnelles des élèves («hors sujet»). Sans surprise, il ressort que, dans les cas précis qui ont été étudiés, le cours frontal dialogique initie moins d'interactions horizontales entre élèves que la modalité de travail en groupe (235 contre 35 interactions). Par contre, les étudiants ont observé plus d'interactions hors sujet entre élèves dans le cours dialogué que dans les travaux de groupes. Ce même changement de représentation est décrit dans une enquête portant sur le contrôle du travail lorsque les élèves travaillent en petits groupes (en duo ou trio) dans deux classes de 9e année (une leçon de mathématiques et une leçon d'arts visuels). Celle-ci s'est intéressée aux caractéristiques des interactions verticales durant cette modalité de travail en partant de l'hypothèse que l'enseignant serait davantage amené à intervenir par rapport au maintien de l'ordre en classe. Les résultats principaux mettent en évidence la faible importance des interactions concernant la discipline dans ces deux leçons (quatre minutes cumulées sur nonante minutes de cours pour la classe de mathématiques). Ce travail a surtout permis aux étudiants de remettre en cause la pertinence de

leur question de départ, puisque celle-ci supposait un impact négatif sur les effets des interactions horizontales sur l'apprentissage en classe. Or, l'observation de ces séquences leur a permis de réaliser l'ampleur de ces interactions (treize évènements entre élèves n'ont pas été vus par l'enseignant durant la leçon de mathématiques) qui constituent parfois des brefs moments de divertissement avant de se remettre à la tâche. Ce changement de perspective a également été initié suite à la comparaison entre ces deux séquences puisque durant la leçon d'arts visuels, les élèves discutent entre eux et avec l'enseignant sur d'autres sujets tout en continuant de travailler sur leur tâche.

Les travaux portant sur les interactions verticales en classe

Sur l'ensemble des travaux réalisés par les étudiants dans ce module de formation, l'analyse des interactions verticales a fait l'objet de huit enquêtes. Quatre d'entre elles (dix séquences vidéo au total) examinent comment l'enseignant occupe l'espace sonore de la classe et comment il veille à répartir la parole entre les élèves. Parmi les changements de représentation nommés par les étudiants, ces derniers affirment que cette manière d'observer une leçon met en évidence des facteurs qui influencent le fonctionnement de la communication en classe :

- des stratégies de prise de parole en classe différenciées en fonction du genre,
- des attitudes variées pour s'adresser à l'enseignant et attirer son attention (en respectant ou non les règles de classe),
- l'influence possible du genre de l'enseignant sur la propension des élèves à être en interaction avec leur maître,
- l'importance des interactions verticales en lien avec l'organisation de l'ordre en classe par rapport à celles portant sur la situation d'enseignement-apprentissage.

«[...] les enseignants s'adressent plus aux élèves garçons, soit pour réguler leurs prises de parole nombreuses, soit pour rééquilibrer le rapport de force avec les filles. Les interactions ne seraient donc pas égalitaires, puisque les garçons sont privilégiés, mais équitables, les enseignants tentant de rééquilibrer les rapports de force entre les sexes au sein des classes. Au-delà des résultats, le travail effectué a permis une prise de conscience d'un possible effet du genre dans les interactions verticales et nous a sensibilisés à cette problématique. [...] nous estimons, en tant que professionnels, devoir le prendre en compte et conscientiser ces influences afin de viser une égalité de traitement dans nos pratiques pédagogiques» (Extrait du rapport n°11).

Ces travaux mettent en évidence le peu d'échanges entre l'enseignant et les élèves et les interventions brèves de ces derniers. Les élèves prennent la parole tantôt pour des raisons pratiques (obtenir une feuille), tantôt pour donner une réponse ou poser une question de compréhension. L'enseignant semble laisser très peu de place à la parole, tout en contrôlant les débordements et les réponses incorrectes. C'est lui qui occupe principalement l'espace sonore de la classe, d'autant plus s'il est novice, afin de réguler

l'ordre en classe. Ces interactions maîtres élèves diffèreraient également selon qui est à l'initiative de l'échange. Dans deux leçons de mathématiques en 8H (20 enfants, au sein d'une même classe, selon un déroulement identique), le temps d'interaction est réparti inégalement entre les élèves. Bien que tous les élèves aient l'occasion d'interagir avec l'enseignant dans ces deux séquences, ce sont davantage les élèves ayant le plus de facilité dans les apprentissages qui sollicitent l'enseignant comparativement aux élèves en difficulté scolaire.

«*[Je constate que][4] les élèves pour qui j'ai l'impression de donner beaucoup d'énergie ne sont pas ceux avec qui je suis le plus en interaction dans ces séquences. Je suppose que, connaissant mes élèves, je profite des moments de travail de groupe et/ou d'une forme de travail libre pour me diriger vers les élèves plus discrets en classe ou qui présentent des difficultés d'apprentissage. Effectivement (durant ces séquences), deux élèves ne sont jamais en interaction avec moi, alors qu'il me semble être souvent en interaction avec eux, parce qu'ils interviennent facilement en classe*» (Extrait du rapport n°3).

Nous présentons ici les résultats de deux travaux afin de mettre en évidence les changements nommés au niveau des représentations des étudiants sur leurs pratiques professionnelles. Un premier élément caractéristique de ce changement de représentation est observable dans une enquête réalisée dans des classes à effectifs réduits. Ces étudiants ont voulu examiner si la prise de parole des élèves variait en fonction de l'effectif du groupe et du cadre de la classe (contrôle de l'enseignant, présence et saillance des rituels). Ils ont ainsi observé quatre classes différentes : une classe de gymnase de cinq élèves en latin, une classe de 11VP de quatre élèves en latin, une classe de 10VP de dix élèves en latin, une classe au gymnase de 22 élèves en histoire. Une première hypothèse était de vérifier si, dans un groupe à effectif réduit, les interactions étaient plus nombreuses, plus diverses et moins ritualisées, autrement dit, si les interactions étaient plus nombreuses, tant verticales qu'horizontales, et moins normalisées. La plupart de ces étudiants enseignant le latin, il leur importait de vérifier si les élèves de leur classe étaient, sur le plan de la prise de parole et de l'occupation de l'espace, soumis à des règles et des contraintes sensiblement différentes que dans un groupe à plus grand effectif. L'observation des deux premières classes de latin montre, sans surprise, que l'effectif réduit de ces deux groupes d'élèves favorise la participation de l'ensemble de la classe contrairement aux deux autres classes pour lesquelles la part de participation est moins équitablement répartie. Cependant, au sein des groupes à effectifs réduits, la participation totale des élèves semble être le résultat d'un contrôle important de l'enseignant, celui-ci initiant le plus souvent ces interactions. La quatrième séquence filmée est une leçon d'histoire avec un groupe classe plus important. Celle-ci révèle un processus différent quant

4. L'extrait tiré du rapport n° est exprimé à la première personne du singulier, car l'auteure des propos est l'enseignante qui est filmée dans la captation vidéo de la leçon en classe. L'extrait illustre le changement de représentation suite à l'autoconfrontation collective de son activité menée dans le cadre de l'enquête de ce groupe.

à la prise de parole en classe, qui est plus souterraine et, d'une certaine manière, plus libre. Les étudiants commentent ainsi leur analyse : *« on note des interactions hors sujets (à propos par exemple d'un match de foot, de hip-hop) qui, s'insérant dans des conversations sur le contenu de l'exercice, ne semblent pas constituer un frein au travail, mais le rendre agréable »*. Ces étudiants concluent que, dans les groupes à effectif réduit, la parole semble mieux répartie entre les élèves et moins ritualisée ; mais restant davantage sous le contrôle de l'enseignant, elle est moins prise spontanément par les élèves et est rarement à caractère « hors sujet ».

Un dernier élément saillant de ce changement de représentation peut être exemplifié dans une enquête menée en classe d'accueil, et regroupant des élèves allophones de 13 à 16 ans. Ces étudiants partaient du principe que l'enseignant interviendrait davantage dans le contexte du cours dialogué que dans celui du cours transmissif. Ils cherchaient ainsi à vérifier si cette différence supposée pouvait être liée à la nécessité de devoir réguler la fréquence et la distribution des prises de parole dans le format dialogué. Ceux-ci ont également supposé que, parmi ces interventions, le format de cours dialogué comportait un nombre plus important d'interventions portant sur le respect des règles de parole. Pour ce faire, ils ont identifié six indicateurs pour observer ces interactions verticales maître-élèves : donner la parole à un élève qui la demande en respectant les règles de prise de parole (1) ; intégrer l'intervention inopinée d'un/plusieurs élève(s) qui n'a/ont pas respecté les règles (2) ; solliciter personnellement un élève qui n'a pas demandé la parole (3) ; solliciter les élèves de manière non personnalisée (classe ou groupe) (4) ; ne pas accorder la parole à un élève qui la demande/faire patienter (5) ; faire respecter les règles de prise de parole suite à une intervention inopinée (6).

Les résultats de cette analyse révèlent que le cours dialogué comporte près de 40% d'interventions supplémentaires (111 interactions initiées par l'enseignant) que le cours frontal (78). Les étudiants constatent l'usage plus important du non verbal dans le cadre du cours dialogué, car ce mode de communication permet de réguler le respect des règles de manière plus fluide, alors que dans le cours frontal, le non verbal apparaît davantage en lien avec l'apprentissage (guidage, pointage). Les étudiants ont relevé que l'indicateur n°6 « *faire respecter les règles de prise de parole* » représente près du quart (22%) des interventions dans le format dialogué alors qu'il n'en représente que 6% dans le format frontal. Les efforts entrepris pour faire respecter les règles de parole seraient la condition nécessaire pour une participation volontaire des élèves. Ensuite, en considérant la participation globale, c'est-à-dire la « participation volontaire » (observée par les indicateurs 1 et 2) cumulée à la « participation sollicitée » (observée par les indicateurs 3 et 4), celle-ci est relativement équivalente dans les modes d'enseignement mis en œuvre (60 interventions pour le mode frontal et 63 pour le mode dialogué). Par contre, le cours frontal présente 73% de participation sollicitée contre 27% de participation volontaire alors que la répartition entre ces deux modalités de participation est plus équilibrée dans le cours dialogué

(respectivement 49% et 51%). La préoccupation partagée par ces étudiants concernait la répartition homogène de la communication en classe parmi les élèves. Ils mettent en évidence, à l'issue de leur analyse, un élément significatif de ces résultats : dans le contexte particulier de cette classe, la répartition homogène (parmi les élèves, et en fonction du genre) semble plus facilement pouvoir être réalisée à travers des sollicitations contrôlées directement par l'enseignant (cours frontal) qu'à travers la participation volontaire des élèves (cours dialogué).

Conclusion

Déconstruire les conceptions initiales des enseignants novices

La question à l'origine de cette contribution était de savoir si l'analyse de la scène ethnographique de la classe pouvait produire des savoirs d'action de type ethnographique pertinents et si l'observation minutieuse des interactions en classe permettait de former le jugement professionnel. L'analyse thématique de ces travaux d'étudiants permet de relever plusieurs changements de représentation. Ces changements de représentation concernent le rôle de l'enseignant dans l'organisation et la structuration des interactions dans la classe. Un premier changement nommé dans ces travaux concerne l'importance des interactions horizontales entre pairs dans la vie quotidienne de la classe et le fait que ces échanges, souvent fortuits, ne sont pas nécessairement sans lien avec l'objet d'apprentissage, mais constituent au contraire une source de motivation, permettant de briser l'ennui de la leçon et de maintenir l'engagement dans le travail scolaire. Certains étudiants ont également pu s'apercevoir que les modalités de travail en sous-groupe n'occasionnaient pas davantage d'intervention liée à la gestion de la discipline et que les échanges entre élèves portaient sur la tâche scolaire. Ces interactions horizontales « hors sujet » que nous avons définies en amont ne semblent pas plus présentes dans les modalités de travail individuel, en sous-groupe ou dans le cadre d'un enseignement frontal dialogique dans ces séquences filmées. Elles font en réalité partie du processus de socialisation propre à la classe et sont donc continuellement présentes, y compris sur le mode non verbal. Un second changement de représentation symptomatique tient dans l'importance des interactions verticales en lien avec l'organisation de l'ordre en classe (le cadre normatif de la classe) par rapport à celles portant sur la régulation de l'apprentissage. L'enseignant semble être le communicateur le plus important dans la classe et laisse très peu de place à la prise de parole spontanée de l'élève. Ces étudiants disent également être plus vigilants et attentifs à la répartition de la parole entre les élèves, que ce soit en fonction du genre ou selon les modalités d'enseignement (dialogique, transmissive, individuelle). Ainsi, les interactions verticales liées à la fonction de régulation (comme faire respecter les règles de prise de parole) constituent une condition nécessaire pour stimuler et garantir la participation volontaire des élèves.

Mise en perspective des résultats et limites de l'étude

Cette contribution apporte un éclairage supplémentaire dans l'usage de la vidéoformation en pédagogie universitaire. En s'appuyant sur les outils de l'enquête ethnographique, notre démarche montre que la dimension cognitive de l'apprentissage, en lien avec l'identification d'éléments significatifs dans une situation et la réévaluation de l'action, peut se réaliser conjointement au moyen d'une grille d'observation étayée par des indicateurs et par l'autoconfrontation collective. L'articulation de ces deux méthodes engage les enseignants en formation dans un double processus perceptif liant attention sélective et raisonnement (König *et al*, 2022 ; Gaudin, 2015).

Les limites de l'étude ne tiennent pas à l'effet de la captation vidéo sur les interactions sociales en classe, mais à la pluralité des questions de recherche explorées dans ces travaux à partir d'une problématique de départ assez large qui s'intéressait aux interactions verticales et horizontales. Les focales adoptées pour traiter cette problématique ont produit des dispositifs technologiques variés, avec usage de différents moyens tels que l'ordinateur portable, la tablette, le téléphone, des microphones portatifs, ou des caméras sur pied et de différents plans dans la captation. L'usage de ces différentes technologies et angles de vue a nécessairement eu des effets sur le type de données récoltées. Certains travaux d'étudiants ont par exemple réussi à capter les interactions verbales entre élèves dans le cadre de travaux de groupe ce qui leur a permis d'accéder à des données relevant des interactions horizontales entre pairs, au contraire, d'autres groupes se sont vus obligés de modifier la question de l'enquête puisque ces enregistrements étaient inexploitables. Concernant l'effet de la captation vidéo, tous ont pu constater que les élèves oubliaient très rapidement la présence de la caméra. Ces constats incitent à recourir davantage à l'usage de ces technologies dans la formation, car elles permettent d'appréhender la complexité des interactions sociales en classe, et à l'enseignant en formation, de se situer dans ces interactions pour éclairer la manière de prendre des décisions et d'agir dans sa pratique professionnelle.

Références

Baillauquès-Breuse, S. (2012). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. Dans L. Paquay (dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 59-81). De Boeck.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail.* L'Harmattan.

Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, *19*, 7-17.

Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. PUF

Clanet, J. (2002). Chapitre 4. Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. Dans P. Bressoux, *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (p. 77-108). Programme École et sciences cognitives du Ministère de la recherche.

Collet, I. (2015). Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. *Revue internationale d'ethnographie*, *4*, 6-22.

Deauvieau, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail*, *49*(1), 100-118. https://doi.org/10.3917/eres.talbo.2005.01.0245

De Landsheere, G. et Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant : comment les maîtres enseignent II*. Bruxelles.

Delcroix, C. (2018). La classe : un lieu de socialisations multiples. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *39*, 151-165.

Derouet, J.-L., Sirota, R. et Van Zanten, A. (1990). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement, la classe. Dans V. Isambert (dir.), *Sociologie de l'éducation*. INRP-L'Harmattan.

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 XXIe siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 151-159). De Boeck

Gaudin, C. et Flandin, S. (2018). Introduction. Une approche technologique de la recherche sur la vidéoformation. Dans C. Gaudin (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 19-30). L'Harmattan.

Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : état de l'art, zones d'ombre et perspectives. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 131-150). De Boeck Supérieur.

Gobeil-Proulx, J., Hamel, C. et Viau-Guay, A. (2018). Apprendre en s'observant sur vidéo : une revue systématique de la littérature. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement Supérieur*, *34*(1). https://doi.org/10.4000/ripes.1316

Grossen, M. (2018). Interaction ou inter-actions ? Deux conceptions de la notion d'interaction. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, *68*, 121-128.

Hardman, F., Smith, F. et Wall, K. (2003). Interactive whole class teaching in the National Literacy Strategy. *Cambridge Journal of Education*, *33*(2), 197-215.

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. PUQ.

Howard, S. B. (2016). Étudier l'école. Dans J.-P. Payet, *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives.* PUR.

Jarvis, P. (2012). An analysis of experience in the Process of Human Learning. *Recherche et Formation*, *70*, 15-30.

Kahn, P. (2001). Les interactions dans le contexte scolaire : les voies possibles du changement. *Thérapie familiale*, *22*(3), 215-229.

König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A. K., Yang, X. et Kaiser, G. (2022). Teacher noticing : A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, *36*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453

Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, *11*(2). https://doi.org/10.4000/activites.967

Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. NZCER Press.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie : L'observation*. La Découverte.

Ria, L., Serres, G. et Leblanc, S. (2009). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *31*(3), 105-120.

Rosaen, C., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A. et Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, *59*(4), 347-360.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Éditions du CRP.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck.

Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. PUF.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand Colin.

Yair, G. (2000). Reforming motivation: how the structure of instruction affects student's learning experiences. *British Educational Research Journal*, *26*(2), 191-210.