



## **Mémoire professionnel**

MAS en enseignement pour le degré secondaire II

# **Interactions en classe : À la recherche du *steering group***

Lara Laflotte

Juin 2023

Directeur : Jean-Philippe Maitre

Membre du jury : Sylvie Vanlint

## Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à la contribution de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma gratitude à mon directeur de mémoire, Jean-Philippe Maître qui, par sa disponibilité et ses précieux conseils, m'a permis d'avancer le plus sereinement possible durant cette année des plus intense.

Je tiens à remercier Sylvie Vanlint d'avoir accepté de participer à ce jury. Un grand merci pour l'intérêt porté à ce travail et au temps qui lui a été consacré.

Je voudrais exprimer toute ma reconnaissance à mes élèves qui m'ont accueillie et qui ont accepté de participer à cette recherche et ce malgré le contexte si particulier qu'ils·elles vivaient...

Mes étudiant·e·s de la HEP ont également toute leur place ici : merci à elles·eux de m'avoir aidée à développer et à approfondir ma pensée.

Je tiens à témoigner toute ma gratitude envers mes collègues de l'UER EN qui m'ont apporté un soutien moral et intellectuel tout au long de ce travail.

Enfin, un grand merci à Azary et Paul, mes relecteurs.

À ma famille qui a toujours cru en moi et à laquelle je crois plus que tout...

# Table des matières

<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>3</b>
<b>2. REVUE DE LA LITTÉRATURE .....</b>	<b>4</b>
2.1. LES CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS SUR LEURS ÉLÈVES ET LEUR UTILISATION EN CLASSE :	
PRÉSENTATION DE DIFFÉRENTES APPROCHES .....	4
2.1.1. <i>Le collective student de Bromme</i> .....	4
2.1.2. <i>Le steering group de Dahllöf et Lundgren</i> .....	5
2.1.3. <i>Les élèves comme référence : les recherches en francophonie</i> .....	7
2.2. LES INTERACTIONS EN CLASSE : PRÉSENTATION D'UN OUTIL D'OBSERVATION.....	8
<b>3. MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>11</b>
3.1. CONTEXTE ET POPULATION .....	11
3.2. RÉCOLTE ET ENCODAGE DES DONNÉES .....	12
3.3. TRAITEMENT DES DONNÉES .....	12
<b>4. RÉSULTATS .....</b>	<b>13</b>
<b>5. ANALYSES ET RÉFLEXIONS PROFESSIONNELLES .....</b>	<b>14</b>
5.1. DES INTERACTIONS DE TYPE SOLLICITATION-RÉPONSE-FEEDBACK POSITIF .....	15
5.2. UN <i>STEERING GROUP</i> À LA FOIS STABLE ET FLUCTUANT.....	16
5.3. LES « BONS » ÉLÈVES AU CENTRE DES INTERACTIONS .....	19
<b>6. CONCLUSION.....</b>	<b>21</b>
<b>7. BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>26</b>
<b>8. ANNEXES.....</b>	<b>29</b>
8.1. ANNEXE A : OBJECTIFS FORMULÉS POUR LES QUATRE LEÇONS .....	29
8.2. ANNEXE B : GRILLE SCIIC POUR CHACUNE DES QUATRE LEÇONS .....	30
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>32</b>

## 1. Introduction

Ce mémoire professionnel étudie directement la manière dont je conduis mes enseignements de psychologie au secondaire II en tirant directement parti de mon travail de thèse (Laflotte, 2016). Précisément, par l'observation et l'analyse des interactions menées en classe, mes travaux se questionnent sur la présence d'un *steering group* en classe, c'est-à-dire d'un ensemble d'élèves pris comme référence par l'enseignant<sup>1</sup> pour avancer dans son enseignement. Pour Wanlin et Crahay (2012), le *steering group* serait ainsi une sorte de pacemaker de la leçon.

Aussi, outre le fait d'interroger la manière dont j'organise le processus d'enseignement-apprentissage dans mes classes de 3<sup>e</sup> année de maturité gymnasiale, il s'agit pour moi de :

**1) identifier plus précisément quel·le·s sont les élèves et les types d'interactions sur lequel·le·s je m'appuie pour progresser/avancer dans ma séquence d'enseignement de psychologie pour ensuite,**

**2) poser un regard réflexif sur ma pratique en classe.**

En effet, ce questionnement s'appuie sur une série de recherches qui ont étudié la notion de *steering group* (Dahllöf, 1967, 1971 ; Dahllöf & Lundgren, 1970 ; Lundgren, 1973, 1977). Celle-ci a pu être vérifiée à maintes reprises par des méthodes différentes recourant toujours à l'observation des interactions en classe. Quelles que soient ces méthodes, l'influence d'un *steering group* sur la conduite des enseignements semble être avérée. Néanmoins, il semblerait que ce pilotage ne dépende pas exclusivement d'élèves forts, moyens ou faibles (Laflotte, 2016). Ces constats rejoignent ceux de Wanlin (2010, 2011) qui ne réfute pas l'idée d'un *steering group* (Dahllöf & Lundgren, 1970) mais qui propose de considérer le *steering group* non pas comme unique et statique, mais comme flexible et mobile selon les besoins identifiés par l'enseignant durant les enseignements. Si les données de la chercheuse que je suis corroborent ces derniers constats (Laflotte, 2015, 2016), qu'en est-il des pratiques effectives de l'enseignante que je deviens ?

La revue de littérature qui suit permettra tout d'abord d'explicitier et de développer certains concepts clés dans l'élaboration de ce mémoire professionnel. Elle permettra également de

---

<sup>1</sup> Je fais le choix d'utiliser la règle du masculin généralisant lorsque je m'appuie sur de précédentes recherches (notamment partie théorique) dont les données ont été publiées sans y inclure l'écriture épiciène. Toutefois, lorsque j'aborde ma problématique, mes réflexions, ma pratique en classe avec mes élèves (notamment parties résultats et analyse), mon choix se tourne vers l'écriture épiciène.

présenter la méthode d'observation des interactions en classe que j'ai souhaitée mettre en œuvre pour observer les échanges enseignante-élèves dans ma classe. Ainsi, la partie méthodologique amènera une mise en perspective « pratique » des constats tirés de la recherche. Après présentation des données recueillies, il s'agira enfin pour moi d'en tirer des pistes de réflexion quant à ma pratique d'enseignante en construction.

## 2. Revue de la littérature

Au cœur de cette revue de littérature se trouvent essentiellement des travaux qui se sont intéressés à la prise en compte des élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage, entrepris par les enseignants dans leur classe. En effet, un certain nombre de recherches montrent que les enseignants se réfèrent à un ou plusieurs groupe-s d'élèves lors de la planification de leurs leçons (Wanlin, 2009) ou lorsqu'ils donnent cours (Wanlin & Crahay, 2012 ; Wanlin & Laflotte, 2016). Après avoir présenté quelques-unes des approches utilisées, il s'agira ensuite de prendre appui sur le paradigme processus-produit (Crahay, 2006 ; Seidel et Shavelson, 2007) qui décrit les comportements enseignants favorisant l'apprentissage via des grilles d'observation permettant de coder les interactions en classe. Je présenterai ainsi un outil que j'ai développé lors de l'élaboration de mon travail de thèse (Laflotte, 2016) et que je souhaite de nouveau solliciter dans ce travail de mémoire. Là où réside la nouveauté pour moi – dans l'usage d'outils que j'ai moi-même longuement testés, développés, analysés –, est bien dans la perspective dans laquelle je m'inscris aujourd'hui ; celle d'une perspective de développement professionnel (et non de recherche).

### 2.1. Les connaissances des enseignants sur leurs élèves et leur utilisation en classe : présentation de différentes approches

#### 2.1.1. *Le collective student de Bromme*

Partant d'observations réalisées en Allemagne dans les classes de 19 enseignants de mathématiques du secondaire 1, la recherche menée par Bromme (1987, 1989) met en exergue l'usage, chez ces enseignants, de ce qu'il va nommer *collective student* (que les francophones traduisent directement par « élève collectif »). Précisément, c'est lors d'entretien de rappels

stimulés – menés avec chaque enseignant après chacune des observations – que Bromme pose ces deux constats :

1. Les enseignants se réfèrent aux élèves seulement lorsque la leçon ne progresse plus (*get stuck* ; coince) ou qu'une nouvelle étape est atteinte dans le déroulé de la leçon (point théorique clé, transition entre les activités, progression dans le programme, etc.). Ainsi, les « contributions » des élèves sont remémorées lorsqu'elles ont une valeur stratégique, c'est-à-dire lorsque l'enseignant a la sensation que l'activité « dysfonctionne » (qu'elle cale), ou lorsqu'elles concernent une transition entre une information ancienne (connue) et une information nouvelle (à assimiler).
2. Les enseignants mentionnent peu fréquemment des difficultés ou progrès de la part de leurs élèves pris individuellement. Ils se remémorent plutôt ces diverses situations vécues en classe de manière globale. Selon Bromme, la faible remémoration des élèves particuliers indique que les enseignants recourent à un protagoniste virtuel, mais dans un certain sens cognitivement bien réel : l'élève collectif. L'élève collectif serait donc une combinaison mentale des réponses et des questions d'élèves particuliers qui peuvent servir de repère pour décider.

En résumé, même si les données recueillies par Bromme n'écartent pas la référenciation à des élèves particuliers amenant ainsi les enseignants à expliquer l'avancée ou non de la leçon, elles insistent surtout sur le rassemblement des contributions individualisées d'élèves formant ainsi une image mentalisée de la classe nommée « élève collectif ». Dit encore autrement, les enseignants semblent davantage se souvenir des difficultés rencontrées par cet élève fictif plutôt que des difficultés observées chez des élèves spécifiques (Bromme, 1989).

### *2.1.2. Le steering group de Dahllöf et Lundgren*

En 1971, Dahllöf propose d'analyser, d'une part, des résultats d'études quantitatives s'intéressant aux performances des élèves suédois (tests nationaux standardisés) et, d'autre part, des résultats d'un sondage mené auprès d'enseignants suédois au sujet du temps alloué à différents éléments du programme de mathématiques. En examinant ainsi les corrélations entre temps alloués par les enseignants et performances des élèves – mais sans observation *in situ* –, Dahllöf formule l'hypothèse d'un *steering group* (que l'on peut traduire par « groupe critère de pilotage ») qu'il fixe arbitrairement entre le 10<sup>e</sup> et le 25<sup>e</sup> percentile (considérant les

performances des élèves aux tests). Ainsi, lorsque l'enseignant introduit un nouvel apprentissage, il serait guidé par un critère de pilotage composé d'un groupe d'élèves considérés comme faibles.

En partant des analyses de Dahllöf, Lundgren (1973) explique que le *steering group* fixé entre le 10<sup>e</sup> et le 25<sup>e</sup> percentile semble être la meilleure estimation du phénomène à un niveau global, mais que cela ne signifie aucunement que dans les classes prises individuellement elle soit effectivement opérationnelle. Aussi, il entreprend une recherche au sein de huit classes suédoises pour tester l'hypothèse de Dahllöf. Après avoir filmé et transcrit 57 leçons, Lundgren fait le choix de coder la fréquence d'apparition de certains comportements verbaux grâce à une grille d'observation issue de Bellack et al. (1966 ; outil présenté dans la partie 2.2.). Il analyse ainsi les fréquences des mouvements pédagogiques et des aides accordées par les enseignants pour trois groupes d'élèves : la classe entière, le quartile des élèves forts (premier quartile) et le groupe d'élèves situé entre le 10<sup>e</sup> et le 25<sup>e</sup> percentile sur base des scores à un test d'intelligence. D'une manière générale, les résultats principaux peuvent être regroupés en trois points :

1. Il y a une corrélation significative, mais néanmoins faible (seulement 28%), entre les mouvements pédagogiques et les positions des élèves au sein des percentiles.
2. Les aides de la part des enseignants diminuent et les épisodes sollicitations-réponses-feedbacks positifs augmentent lorsque les performances des élèves sont plus élevées.
3. Le recours au *steering group* s'effectue lors du passage d'une unité d'enseignement à l'autre, donc lors des moments de transitions. Néanmoins, le recours au *steering group* n'est pas identique dans toutes les classes.

Pour finir, Lundgren émet une nouvelle hypothèse : plusieurs *steering groups* coexisteraient dans les pensées en action des enseignants. Il explique que la polarisation sur les faibles ou les forts est changeante en fonction des contraintes et de la complexité liées à la situation d'enseignement (temps disponible, programme, etc.). En procédant à de nouvelles analyses (des entretiens avec les huit enseignants et du test final passé par tous les élèves), il explique que le *steering group* est un *chunk* composé d'environ sept élèves, et que plus les classes ont un *steering group* élevé plus elles obtiennent de meilleurs résultats au test final.

### 2.1.3. Les élèves comme référence : les recherches en francophonie

L'ensemble des travaux mentionnés au début de ce manuscrit ont depuis nourri mais surtout interrogé les sciences de l'éducation francophones. Nous retrouvons par exemple ces questionnements au sein du courant de la double approche didactique - ergonomique (Rogalski, 2003 ; Goigoux et al., 2015), mais surtout au sein des travaux en didactique du français (Ronveaux 2014 ; Franck, 2018) et en psychopédagogie (Maurice & Murillo, 2008 ; Wanlin, 2009 ; Murillo, 2009 ; Laflotte, 2016). De ces travaux plus proches et actuels, quelques éléments me semblent tout particulièrement intéressants à présenter.

Par exemple, la recherche menée par Goigoux et collègues (2015) montre – par l'intermédiaire d'entretiens de rappels stimulés –, que l'enseignant planifie et met en œuvre son enseignement en se référant à un élève fictif, l'archiélève, lui permettant ainsi, et paradoxalement, de rendre visible les élèves réels.

Cette notion d'archiélève, préalablement décrite par Ronveaux (2014) mais directement inspiré de l'élève collectif de Bromme, se retrouve ainsi au cœur de certains travaux en didactique du français. Franck (2018) développe ainsi la notion d'archiélève lecteur, une notion dynamique, fluctuante car dépendante des niveaux scolaires et des objets enseignés. Dans cette perspective didactique, la place donnée à l'objet d'enseignement a toute son incidence sur la planification et donc, sur l'archiélève lecteur construit par l'enseignant. Précisément par l'intermédiaire d'analyse du discours enseignant, l'autrice montre que la planification d'un texte bien connu et maîtrisé par l'enseignant reposerait sur un élève abstrait (la planification serait donc identique pour un même niveau de classe). À l'inverse, un texte moins bien connu et maîtrisé par l'enseignant le conduirait à une planification se référant aux élèves particuliers de sa classe.

Enfin, les travaux menés en psychopédagogie par Laflotte (2016) montrent que les connaissances sur les élèves induisent une conduite particulière de l'enseignement en classe, sans pour autant qu'il ne s'agisse d'un pilotage exclusivement focalisé sur les élèves forts, moyens ou faibles. Ces constats rejoignent ceux de Wanlin (2010, 2011) qui ne réfute pas l'idée d'un *steering group* mais qui propose de considérer le *steering group* non pas comme unique et statique, mais comme flexible et mobile selon les besoins identifiés par l'enseignant durant les enseignements. Par une triangulation d'approches, l'autrice explique la coexistence, dans le bagage cognitif des enseignants, de catégories concrètes et abstraites d'élèves selon une



organisation centrale-périphérique<sup>2</sup> aux frontières rigides et perméables pour les unes, et malléables et poreuses pour les autres. Également, si ses résultats mettent en évidence un ensemble mental de cas d'élèves et de cas d'interactions dans le bagage cognitif des enseignants, ils soulignent aussi leur faible recours en situation réelle de classe.

Au travers de cette première partie, force est de constater que l'idée de la référence aux élèves pour enseigner et prendre des décisions pédagogiques n'est pas neuve (Clark & Peterson, 1986 ; Wanlin, 2009 ; Wanlin & Crahay, 2012). Quelles que soient les données recueillies et les perspectives de recherche, leurs analyses montrent l'influence d'un ou plusieurs groupes de référence en classe.

## 2.2. Les interactions en classe : présentation d'un outil d'observation

Les recherches processus-produit analysent les pratiques des enseignants en classe en les décomposant – processus – puis, en mesurant les apprentissages des élèves au moyen de tests cognitifs – produit (Crahay, 2006). Dans ce mémoire, qui tente d'identifier les élèves sur lesquels je m'appuie pour avancer dans mon enseignement, mon intérêt se porte donc essentiellement sur la phase de processus de ces recherches, c'est-à-dire, sur l'analyse des interactions en classe au moyen de grilles d'observation.

Plusieurs grilles d'observation des interactions en classe ont été explorées et répertoriées par Crahay (2007). C'est le cas de la grille développée par Bellack et al. (1966) qui est construite selon trois axes : les fonctions pédagogiques, le contenu de la communication et les processus logiques liés au traitement du contenu d'enseignement. Mon intérêt se porte sur le premier axe, celui des fonctions pédagogiques définit selon quatre catégories représentatives d'un cycle d'enseignement. En effet, pour ces auteurs, l'enseignant comme les élèves : 1) structurent les contenus, 2) sollicitent une intervention à leur propos, 3) répondent à ces sollicitations et 4) réagissent aux réponses qui en découlent.

Tout en s'inspirant de cet outil, d'autres chercheur·euse·s ont développé certaines parties de cette grille, notamment celle relative aux feedbacks de l'enseignant (Wright & Nuthall, 1970 ; Zahorik, 1968). Bressoux et collègues (1999) proposent un outil fort proche des grilles

---

<sup>2</sup> En référence à diverses théories en psychologie cognitive et psychologie sociale : théorie des prototypes de Rosch (1973), théorie des heuristiques de Shah et Oppenheimer (2008), et théorie des représentations sociales de Abric (1989).

processus-produit – information, évaluation, organisation, stimulation des apprenants, régulation – auquel a été ajoutée une entrée : la gestion de la classe et du climat. Quant à Wanlin (2011), il a condensé une partie des grilles existantes en 14 composantes pour analyser les interactions en classe lors de leçons de lecture en première et deuxième années du primaire. Mon travail de thèse (Laflotte, 2016) s’est en partie attaché à reprendre cette dernière grille mais également un certain nombre d’outils d’observation présents dans la littérature dans le but de synthétiser les comportements répertoriés. Le Système de Codage des Interactions Individualisées survenant en Classe (SCIIC) a ainsi été créé (Tableau 1) ; il a fait l’objet de plusieurs recherches en vue d’en détecter les qualités psychométriques (Laflotte, 2015 ; Wanlin & Laflotte, 2015).

**Tableau 1**

*Le Système de Codage des Interactions Individualisées survenant en Classe (SCIIC)*

Comportement enseignant ou élève		Tous	Inconnue	Elève1	Elève2	etc.
Inductions (enseignant)	Structurations (rappels / synthèses)					
	Sollicitations					
		Simple				
		Complexes				
	Donner des informations	Enseigner la matière (cours)				
	Donner des aides, indices					
	Contrôler les méthodes de travail					
	Contrôler l’attention, la discipline					
	Autres (hors cours)					
Interventions (élève)	Induites					
		Simple				
		Complexes				
	Spontanées	Simple				
		Complexes				
	Suite à un feedback	Amélioration				
		Développement				
	Pertes d’opportunité d’intervention					
	Autres					
Feedbacks (enseignant)	Courts	Positifs				
		Négatifs				
	Prolongement	Amélioration				
		Développement				
	Feedbacks confus					

Comme présenté dans une précédente publication (Laflotte, 2015), le SCIIC permet de comptabiliser les formes que prennent les communications verbales entre l’enseignant et ses élèves grâce à 18 composantes. Un comportement peut être individualisé, adressé à un élève ou émis par un élève en particulier ; dans ce cas une barre est à apposer dans la colonne de l’élève identifié et dans la ligne du comportement observé (par exemple Sollicitation simple par l’enseignant de l’Elève1). Le comportement peut aussi être adressé à l’ensemble de la classe ; une barre est donc à placer dans la colonne Tous de la grille selon le comportement considéré.

Enfin, la colonne Inconnue permet de comptabiliser les comportements dont nous n'avons pas pu identifier l'émetteur ou le bénéficiaire.

Précisément, 12 de ces comportements sont des comportements plutôt initiés par l'enseignant d'après les résultats d'observations en classes ; il s'agit soit d'inductions – structurer, solliciter, donner cours, donner une aide et des indices, contrôler les méthodes de travail, contrôler l'attention et la discipline, hors cours – soit de feedbacks – positifs, négatifs, d'amélioration, de développement ou confus. Les six autres comportements sont des interventions plutôt initiées par les élèves toujours d'après les observations en classes. Elles peuvent être induites (réponses aux sollicitations de l'enseignant), spontanées (questions ou réponses conduites directement par les élèves), faisant suite à un feedback d'amélioration ou à un feedback de développement donné par l'enseignant, ou encore absente – perte d'opportunité – ou d'un autre type – autres interventions.

Enfin, les comportements verbaux et observables recensés par le SCIIC sont considérés comme actifs sur les performances des élèves (Hattie, 2009).

Aussi, et en s'inspirant d'une part, des grilles d'observation initiées par le paradigme processus-produit et, d'autre part, des recherches s'intéressant à la prise en compte des élèves dans le processus d'enseignement, mon mémoire tente d'**identifier plus précisément quel·le·s sont les élèves et les types d'interactions sur lequel·le·s je m'appuie pour progresser/avancer dans ma séquence d'enseignement de psychologie**. Les hypothèses qui tenteront de guider mon regard réflexif sur ma pratique en classe sont donc :

1. Ma référenciation à certain·e·s élèves fluctue ; elle dépend des besoins des élèves que j'identifie au fil de mon enseignement.
2. Les interactions que j'induis majoritairement dans ma classe sont de type sollicitation-réponse-feedback positif et sont plus nombreuses avec les élèves les plus performant·e·s dans ma discipline.

### 3. Méthodologie

#### 3.1. Contexte et population

Mes données ont été recueillies dans une classe de 3<sup>e</sup> année bilingue de maturité gymnasiale dans le canton de Vaud. Ces élèves suivent l'option spécifique « Psychologie et Philosophie » depuis leur 1<sup>ère</sup> année de gymnase. La particularité des 16 élèves de cette classe – âgés de 17 à 18 ans – est qu'ils·elles ont suivi leur 2<sup>e</sup> année de maturité en Angleterre (ils·elles ont également, pour la très grande majorité, suivi leur 1<sup>ère</sup> année dans un autre gymnase vaudois). Aussi, malgré de légères lacunes notionnelles – du moins dans la discipline que je donne : la psychologie – liées à la particularité de leur parcours gymnasial, ce profil de classe est réputé pour son bon niveau scolaire dans l'ensemble.

Suivant les directives portées par le plan d'études, deux périodes hebdomadaires de psychologie sont prévues dans l'emploi du temps des élèves suivant cette option spécifique (ceci depuis la 1<sup>ère</sup> année de maturité). Ces deux périodes de 45 minutes chacune se succèdent. Pour la classe concernée par cette recherche, ces périodes ont lieu le mercredi de 10h15 à 11h55 (une pause de 10 minutes étant incluse).

Les quatre thématiques à aborder en psychologie durant cette 3<sup>e</sup> année sont les suivantes : la psychologie sociale, les états de conscience, les psychopathologies et la communication. Dans le cadre de cette recherche, ce sont les quatre premières séances de ma séquence sur les états de la conscience qui seront observées (sur les six séances prévues pour cette séquence, ce sont donc les séances 1 à 4 qui sont concernées). Ces quatre séances se sont déroulées sur les quatre semaines du mois de novembre 2022. Une séance correspondant à deux périodes d'enseignement, ce sont au total huit périodes de 45 minutes qui ont été encodées et analysées.

Les objectifs d'apprentissage pour ces quatre séances sont décrits en annexe (Annexe A). Je tiens également à préciser que les enjeux principaux de cette 3<sup>e</sup> année sont les examens de maturité qui se déroulent tout au long du mois de juin 2023. Aussi, l'examen de psychologie étant un oral (article de vulgarisation scientifique à présenter et à discuter), un objectif transversal à cette dernière année de psychologie est bien de travailler sur un certain nombre de critères en lien avec cet examen oral (par exemple : analyser un texte en s'appuyant sur des notions clés de psychologie ; présenter une opinion personnelle étayée et fondée).

### 3.2. Récolte et encodage des données

Dans le cadre de ce mémoire professionnel, la méthodologie de recherche suit plusieurs étapes.

La première étape consiste à filmer les quatre premières séances d'enseignement que j'ai données dans le cadre de la séquence sur les états de conscience. Les données sont récoltées à l'aide de deux caméras posées en deux coins de la salle de classe – une caméra à l'avant et une à l'arrière sur une même diagonale de classe – et d'un micro-cravate que je porte à chaque séance.

Une fois les enregistrements effectués, l'encodage des données constitue la deuxième étape de mon travail. Précisément, il s'agit de remplir la grille d'observation des interactions en classe SCIIC (Laflotte, 2016) pour chacune des séances. Comme présenté précédemment, cette grille permet de relever les occurrences des interventions de l'enseignante et des élèves tout au long des séances. Je précise que le visionnage seul des différentes séances filmées permettait aisément cet encodage des données ; leur transcription<sup>3</sup> n'était donc pas utile (bien qu'elle ait été réalisée dans le cadre d'une recherche annexe).

Afin de croiser les occurrences observées via les SCIIC, et les performances de mes élèves, un test final a été réalisé pour permettre une évaluation certificative des objectifs d'apprentissage visés pour chacun des élèves. Également, pour avoir une photographie plus générale de l'année de psychologie écoulée, il s'agit de considérer les moyennes annuelles de chaque élève.

### 3.3. Traitement des données

Au regard du groupe de sujets concerné par cette recherche, c'est une analyse descriptive qui sera présentée dans ce qui suit. Après avoir complété les SCIIC, pour chaque élève et pour chacune des quatre leçons (Annexe B), le nombre total d'apparition des comportements est comptabilisé et réunit au sein du Tableau 2. Une fois condensées pour chacun·e des élèves, ces interactions sont également exprimées sous forme de pourcentages pour chacune des leçons (Tableau 3). Ces pourcentages individualisés sont ensuite confrontés aux notes individuelles au test final ainsi qu'à la moyenne générale sur l'année (Tableau 4).

---

<sup>3</sup> Ces transcriptions sont disponibles pour les personnes intéressées (contact : lara.laflotte@hepl.ch).

## 4. Résultats

L'encodage des données recueillies par l'intermédiaire du SCIIC, permettant l'observation des interactions en classe, est présenté dans les Tableaux 2 et 3. Le Tableau 4 regroupe quant à lui les notes au test final sur la séquence et les moyennes générales sur l'année par élève.

**Tableau 2**

*Occurrences des interactions par entrées SCIIC et par élève pour l'ensemble des quatre leçons*

Comportements enseignants ou élèves		Ts	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	Total	Total sans Ts	
Inductions	Structurations : rappel ou synthèse	42	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	47	5	
	Sollicitations	Simple	83	6	22	10	1	5	12	9	0	9	7	9	6	2	8	17	6	212	129
		Complexes	9	2	2	0	0	1	0	0	0	3	0	0	1	0	0	2	0	20	11
	Donne des informations	Donne cours	78	1	2	0	0	0	3	5	0	1	0	0	1	0	0	10	1	102	24
		Donne aide	69	3	19	7	0	1	4	18	3	4	4	3	19	0	0	40	8	202	133
	Contrôler les méthodes de travail	40	0	2	1	0	0	1	1	0	2	1	0	2	0	0	0	0	1	51	11
	Contrôler l'attention, la discipline	9	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	1
Autres (hors cours)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Interventions	Induites	Simple	24	8	29	8	0	2	11	8	0	9	5	6	7	4	3	22	6	152	128
		Complexes	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	3	3	11	11
	Spontanées	Simple	0	0	10	9	0	0	3	14	1	3	4	1	9	0	0	22	7	83	83
		Complexes	0	0	6	6	0	0	1	14	0	3	2	1	11	0	0	17	1	62	62
	Suite à un feedback	Amélioration	0	0	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	7	7
		Développement	0	3	8	2	0	0	3	4	2	3	1	2	1	0	0	4	0	33	33
	Perte d'opportunité d'intervention	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	6	6
Autres	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Feedbacks	Courts	Positifs	12	6	21	9	0	2	8	20	1	12	7	7	7	2	1	18	9	142	130
		Négatifs	5	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	11	6
	Prolongement	Amélioration	1	0	5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	9	8
		Développement	0	3	8	2	0	0	3	5	2	3	2	2	2	0	1	5	0	38	38
	Feedbacks confus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		372	33	141	58	1	11	49	101	9	56	35	31	72	8	14	165	43	1199	827	
Total sans Ts			33	141	58	1	11	49	101	9	56	35	31	72	8	14	165	43	827		

Les résultats rendus visibles au travers du Tableau 2 montrent que :

1) lorsque l'enseignante interagit avec l'ensemble des élèves (collectivement et individuellement), c'est pour les solliciter/questionner (212 occurrences), donner des aides/indices (202), faire des feedbacks courts positifs (142), donner le cours/la matière (102), contrôler les méthodes de travail (51) ou encore faire des rappels (47). Ces données sont repérées par les cases vertes.

2) lorsque les élèves interviennent c'est soit pour répondre aux sollicitations de l'enseignante (interventions induites = 152 occurrences), soit intervenir spontanément en posant des questions simples/de compréhension (83) ou des questions plus complexes/d'analyse et de réflexion (62). Ces données sont repérées par les cases bleues.

**Tableau 3***Pourcentage d'interactions entre enseignante et élève par leçon*

Élèves	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	Moy.
Leçon1	4,57	22,34	8,63	0,51	1,52	1,52	10,15	1,02	6,09	2,54	7,11	8,63	2,03	3,6	15,74	4,06	6,25
Leçon2	0,91	12,73	1,36	0	0	8,18	31,82	0	6,36	4,55	3,18	12,7	0	0	13,18	5	6,25
Leçon3	0,97	14,49	9,18	ABS	0	7,73	5,314	3,38	2,42	3,86	0	13	1,93	1	28,5	8,21	6,67
Leçon4	9,85	19,21	9,36	ABS	3,94	5,91	ABS	ABS	12,3	5,91	4,93	ABS	ABS	2,5	22,66	3,45	9,09
Moy.	4,07	17,19	7,13	0,13	1,37	5,84	11,82	1,1	6,8	4,21	3,8	8,6	0,99	1,7	20,02	5,18	7,06

En considérant le pourcentage moyen d'interactions par élève et au fil des quatre leçons, l'enseignante interagit avec tous les élèves. Par élève, en moyenne, ces interactions varient entre 0,13% (E04 ; élève absent [ABS] à deux leçons) et 20,02% (E15) avec une moyenne de 7,06%. Les moyennes supérieures à 7,06% sont représentées par les cases colorées. Aussi, en considérant le pourcentage moyen d'interactions individuelles sur chacune des séances, l'enseignante interagit majoritairement avec cinq élèves : E02, E03, E07, E12 et E15.

**Tableau 4***Notes au test final sur la séquence et moyenne générale sur l'année par élève*

Élèves	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	Moy.
Notes	6	4,5	6	4	5,5	6	5,5	5	5	6	5,5	6	5	5,5	6	4	5,34
Moy. année	6,00	5,50	6,00	3,83	5,67	6,00	5,83	5,17	5,50	6,00	5,50	6,00	5,50	5,67	6,00	4,83	5,56

Les notes au test final sur la séquence qui nous intéresse ici se situent entre 4 (considérée comme le seuil de suffisance dans le canton) et 6 (note maximale). La moyenne de classe est de 5,34 ; les notes se situant sous cette moyenne sont en rouge dans le tableau, celles au-dessus en vert. Concernant les notes moyennes à l'année et pour chaque élève, elles sont comprises entre 3,83 et 6. Les cases colorées en jaune représentent les élèves ayant un pourcentage d'interactions moyen supérieur à 7,06% (voir Tableau 3).

## 5. Analyses et réflexions professionnelles

Pour rappel, dans ce mémoire professionnel, mes intentions initiales sont de : 1) identifier plus précisément quel·le·s sont les élèves et les types d'interactions sur lequel·le·s je m'appuie pour progresser/avancer dans ma séquence d'enseignement de psychologie pour ensuite, 2) poser un regard réflexif sur ma pratique en classe. Ainsi, il convient que je puisse confronter mes hypothèses ainsi que mes observations effectives à mes impressions, représentations en tant qu'enseignante ayant préparé et enseigné cette séquence.

## 5.1. Des interactions de type Sollicitation-Réponse-Feedback positif

L'analyse des données présentées dans le Tableau 2 me permet de répondre, en partie, à la seconde hypothèse que j'ai formulée à la fin de ma partie théorique : les interactions que j'induis majoritairement dans ma classe sont de type sollicitation-réponse-feedback positif.

Au regard de ces données, force est de constater que ce schéma interactif est effectivement majoritaire tout au long des quatre séances observées. Je sollicite les élèves soit collectivement, soit individuellement, les élèves répondent et je valide leur réponse. Pour affiner mon analyse, mes sollicitations sont « simples » dans le sens où mes questions appellent souvent à la synthèse, au bilan de contenus que nous avons déjà travaillés – « *Qu'avons nous fait la semaine passée ? Qu'avez-vous retenu ?* » –, ou à des contenus que nous sommes en train de travailler durant une activité – « *Quelqu'un pourrait-il me donner les réponses qu'il a mises sur sa feuille ?* ». En prenant appui sur la taxonomie des habiletés cognitives d'Anderson et Krathwohl (2001), ces questions demandent aux élèves de restituer (identifier, se rappeler) et/ou de comprendre des savoirs (expliquer, exemplifier). Ainsi, les interventions « simples » des élèves amènent majoritairement ici l'enseignante à valider les réponses. Ce cycle interactif confirme les observations de Bellack et al. (1966).

Effectivement, ces schémas interactifs ne me surprennent pas ; ils ont été réfléchis en amont lors de mes planifications car ils me permettent de :

1. Mobiliser les élèves dans la récupération des informations traitées en cours de psychologie sept jours auparavant (voir les travaux en psychologie cognitive et en neurosciences) ;
2. Procéder à une évaluation diagnostique des savoirs identifiés/compris par les élèves ;
3. Pointer les contenus/concepts/définitions à garder en mémoire.

Pour autant, consciente que le processus d'apprentissage ne peut être soutenu uniquement par ces types d'interaction, d'autres ont été encouragées par moi-même. Les données recueillies dans le Tableau 2 montrent ainsi que les élèves eux-mêmes ont l'espace pour intervenir de manière volontaire durant chacune des quatre séances (« interventions spontanées »). Ils·Elles posent des questions de compréhension mais également des questions de réflexion faisant dès lors avancer la leçon. C'est d'ailleurs à la suite de ces questions que j'interviens en donnant des « aides/indices » – pouvant prendre la forme d'explicitations, de guidages notamment au moyen d'exemples – afin de poursuivre les réflexions autour du contenu questionné. Voici un exemple d'échanges entre l'enseignante et E15 lors de la leçon n°2 :



*E15 : Mais ça veut dire que tout le monde a une conscience différente ?*

*ENS : Parce que c'est un phénomène privé...*

*E15 : Parce que je pensais qu'on était tous conscients, c'était un truc pour tout le monde. Mais après, la perception elle change en fonction de notre passé ou...*

*ENS : Le phénomène de conscience est présent chez tout le monde. [...] Comment je perçois ça va être comment je prends conscience. Donc, c'est aussi un phénomène privé, parce que selon votre éducation, selon vos stimulations aussi... Finalement, vous êtes allée dans un contexte étranger l'année passée. Donc vous n'avez pas la même expérience de la psychologie [...]. Vous avez une autre expérience, une autre conscience, peut être aussi du langage, par rapport à vos collègues qui ne sont pas dans une classe bilingue par exemple.*

Dans cet exemple, il ne s'agit pas pour moi d'affirmer ou d'infirmer quoique ce soit mais plutôt de poursuivre le processus de raisonnement avec l'élève ainsi qu'avec l'ensemble de la classe. À ce sujet, il était d'ailleurs difficile d'encoder le·les destinataire·s des aides/indices. En regardant la vidéo, mon regard et mes mots sont tournés vers les élèves initiateur·rice·s en premier lieu, mais même si mon regard ne balaie pas toujours l'ensemble de la classe à ces moments précis, je peux affirmer ici que mes interventions sont évidemment à destination de toute la classe. Aussi, le double encodage de ce type de données – aide donnée à E15 et à toute la classe au sein du SCIIC – s'est souvent imposé à moi (même si j'ai souhaité limiter au maximum le double encodage au reste de mon recueil).

Maintenant que j'ai un aperçu des divers échanges que j'entreprends avec l'ensemble de ma classe, il s'agit d'observer ou non la présence d'un *steering group*.

## 5.2. Un *steering group* à la fois stable et fluctuant

Pour rappel, la première hypothèse formulée était la suivante : ma référenciation à certain·e·s élèves fluctue ; elle dépend des besoins des élèves que j'identifie au fil de mon enseignement.

Par l'intermédiaire du Tableau 3, je constate que mes interactions s'effectuent majoritairement avec cinq élèves : E02, E03, E07, E12 et E15. En regardant plus précisément les pourcentages d'interactions individuelles présentés, deux élèves seulement sont toujours au-dessus de la moyenne d'interactions sur l'ensemble des quatre leçons ; il s'agit de E02 et de E15. Quant à E03, E07 et E12, bien qu'elles soient en moyenne plus présentes durant les échanges menés lors des quatre leçons, elles ne sont pas autant présentes à une voire à deux leçons. Par exemple

E03 n'est pas au centre des interactions durant la leçon 2 alors qu'elle l'est durant les trois autres leçons. E07 est clairement au centre des interactions durant les leçons 1 et 2 mais l'est moins à la leçon 3 (à noter que E07 et E12 sont absentes à la leçon 4). Aussi, il semble qu'un *steering group* se dessine ; il serait constitué d'un noyau de deux à cinq élèves assez stable au fil des leçons observées. Pour autant, d'autres élèves se situeraient en périphérie de ce noyau car s'imposant également à l'une ou l'autre des leçons. E06 est en moyenne plus présente aux leçons 2 et 3, E11 à la leçon 1, et enfin E16 à la leçon 3. Quant à E01 et E09, elles sont en moyenne plus au centre des interactions durant la leçon 4, leçon où cinq élèves – dont deux représentantes du noyau stable – ont été absentes.

Ces observations plus précises permettent de proposer plusieurs pistes de réflexion à l'hypothèse qui me mobilise dans cette sous-partie. Il semble que ma différenciation à certains élèves soit à la fois stable et fluctuante ; stable parce que deux à cinq élèves se trouvent majoritairement au centre des interactions durant les quatre leçons, et fluctuante notamment parce que cinq élèves se retrouvent au centre des interactions uniquement lors d'une seule leçon (qui n'est pas identique pour ces cinq élèves). Ainsi, c'est cette part fluctuante qui m'amène à penser qu'effectivement, mon *steering group* dépendrait des besoins des élèves que j'identifierais au fil de mes enseignements.

En ce qui concernant l'identification des besoins des élèves, mon recueil de données et l'analyse de mes enseignements a posteriori me permettent d'avancer qu'elle est permise, dans la majorité des cas, par la prise de parole directe des élèves eux-mêmes. Les questions que je pose sont à destination de toute la classe ; je m'adresse très souvent à l'ensemble des élèves. Lorsqu'un·e élève souhaite répondre et/ou intervenir, il·elle lève la main et je lui laisse la parole. À partir de là, les interactions peuvent être plus ou moins longues entre cet·te élève et moi et/ou faire intervenir d'autres élèves. Effectivement, si on m'avait demandé, bien en amont de mes analyses de données, quel·le·s élèves constitueraient mon *steering group*, je pense que les élèves E02, E03, E07, E12 et E15 auraient été cités·es. Ce noyau d'élèves n'est donc pas une surprise pour moi ; cela corrobore ce que j'ai vécu, et d'une certaine manière ce que j'ai soutenu, durant ces quatre leçons. Clairement, je n'interroge que les élèves qui souhaitent intervenir ; je n'ai ainsi pas le sentiment de distinguer les élèves performant·es de celles et ceux qui le seraient moins. Malgré tout, il semble évident que les élèves ayant plus de facilité et étant plus sûr·e d'elles·eux soient plus présent·es dans les interactions en classe. Je rappelle aussi que l'un des points relevés par Lundgren (1973) mettait en avant le fait que lorsque les performances des élèves étaient plus élevées, les épisodes sollicitations-réponses-feedbacks positifs

augmentaient et la part des aides proposées diminuait. Si les données que j'analyse dans la sous-partie qui suit confirment l'augmentation des sollicitations-réponses-feedbacks positifs avec les élèves en moyenne plus performant·e·s, elles infirment la diminution des aides proposées par l'enseignante. En effet, je guide, j'accompagne d'autant plus les élèves les moins en difficultés car ils·elles sont les plus demandeur·euse·s ; ils·elles cherchent d'autant plus à comprendre, approfondir leur compréhension et leur pensée. Pour exemplifier cela, voici un extrait d'interaction entre E07 et moi-même lors de la leçon 2 :

*E07: Mais, d'après ce qu'on sait, la conscience c'est tout ce qui est humain... Ou, enfin, quelque chose d'acquis et pas d'inné. Mais est-ce que la première source d'humanité sur terre était aussi consciente ou c'est quelque chose qui [inaudible] ?*

*ENS : C'est une bonne question. En fait, ça s'est fait par un processus évolutif [...]. Donc votre question E07 est totalement pertinente. C'est un processus évolutif. On arrive à ce degré de conscience à l'heure actuelle, à comprendre aussi et à pouvoir développer ce degré de conscience parce qu'à une certaine époque, en effet, on s'est rendu compte qu'on en avait besoin pour survivre et on en a toujours besoin pour survivre.*

*E07 : Oui mais par exemple une plante, ça comprend s'il y a du soleil. Enfin je ne sais pas si ça comprend...*

*ENS : C'est au niveau de l'organisme, une détection des stimulations [...]*

Dans cet extrait, nous dépassons les objectifs que j'avais sélectionnés pour cette leçon. Pour autant, le raisonnement de l'étudiante, cherchant à comprendre comment cette conscience s'est imposée dans le processus de développement de l'humanité, est intéressant. Elle semble vouloir intégrer ses nouvelles connaissances à celles qu'elle a déjà stockées. Cette élève, à l'image des autres élèves du *steering group* identifié, est cognitivement active. J'alimente ainsi avec elles·eux un cercle que j'espère vertueux pour leur processus d'apprentissage. Mais mon intention n'a jamais été de maintenir ce cercle fermé/restreint aux seul·e·s membres d'un quelconque *steering group* ; bien au contraire. En maintenant ce type d'enseignement que je pense interactif et dialogique (Scott & Ametller, 2007), j'arrive à mobiliser d'autres élèves comme celles et ceux qui se trouvent – comme je l'explique dans la sous-partie suivante –, en périphérie du *steering group*.

### 5.3. Les « bons » élèves au centre des interactions

L'analyse des données présentées dans le Tableau 4 me permet de compléter ma réponse à la seconde hypothèse : les interactions que j'induis majoritairement dans ma classe sont de type sollicitation-réponse-feedback positif et sont plus nombreuses avec les élèves les plus performant·e·s dans ma discipline.

Considérant les notes au test final sur la séquence donnée, ainsi que les moyennes générales sur l'année, je constate que :

1. sur les cinq élèves constituant le noyau stable de mon *steering group*, quatre ont des notes/moyennes supérieures aux moyennes de classe. Les notes/moyennes de E02 sont quant à elles en-dessous des moyennes de classe ;
2. les élèves qui semblent le plus en difficulté (plus particulièrement E04 et E16) ne sont pas au centre des interactions (noyau stable). E16 fait toutefois partie de ces élèves que je situe en périphérie du *steering group* (partie fluctuante du *steering group*) car s'imposant dans les interactions à l'une ou l'autre des leçons (leçon 2 pour E16).

Aussi, les interactions identifiées précédemment sont effectivement davantage menées avec les élèves les plus performant·e·s cette année dans ma discipline. Pour autant, des élèves rencontrant certaines difficultés se retrouvent au cœur du *steering group* – E2 – et également en périphérie – E16, E11 et E09.

En introduisant les termes de « noyau » et « périphérie » pour discuter de mes résultats, je me rends compte que ce sont des termes que j'utilisais déjà dans ma thèse, et plus particulièrement dans une publication (Laflotte, 2018). L'une des hypothèses formulées était la suivante : « les enseignants recourent à des catégories mentales d'élèves, organisées de manière centrale-périphérique, et ces catégories, ou plus précisément la proximité des élèves à ces catégories, prédisent les interactions en classe » (p. 24). Bien entendu, l'hypothèse et la méthodologie de recherche sont bien loin du dispositif mis en place ici<sup>4</sup>, toutefois, les thématiques se rapprochent et je trouve intéressant de mettre ici une de mes conclusions de recherche :

---

<sup>4</sup> Il s'agissait d'identifier des catégories d'élèves dans les cognitions enseignantes et d'en décrire la structure. La nature et la structure des catégories d'élèves ont été sondées par un questionnaire et deux entretiens semi-directifs auprès de 23 enseignants du canton de Genève. Les instruments utilisés sont ceux présentés et décrits par Wanlin, Aliprandi, Mossaz et Revilloud (2016) et Laflotte, Mossaz, Aliprandi et Wanlin (2017).

Par des analyses de régression, nous observons que la typicité des élèves à leur catégorie a un impact faible sur les conduites pédagogiques menées par l'enseignant. Les résultats montrent que les enseignants rapportent des catégories d'élèves mais qu'elles sont peu utilisées pour enseigner [...]. Au vu de ces résultats, les interactions en classe ne seraient pas exclusivement déterminées par les connaissances préalables des enseignants sur les élèves. D'autres variables, non observées dans cette recherche, pourraient donc être utilisées par les enseignants. À moins que l'on puisse parler d'un fonctionnement au « *feeling situationnel* » [...]. (Laflotte, 2018, p. 37-38)

En effet, au travers des données recueillies dans ce mémoire professionnel, bien qu'un certain type d'élèves – une partie de celles et ceux ayant performé aux différents tests durant l'année – soit majoritairement représenté au sein du *steering group*, ma double analyse (de chercheuse et d'enseignante) ne me permet pas d'affirmer que mes interactions dépendent, même en partie, de ce type de profil/catégorie d'élèves. Je dirais même que la seule donnée qui parle à l'enseignante que je suis est la tendance à interagir avec celles et ceux qui le demandent et ce, indépendamment des performances passées ou actuelles de mes élèves. Mais effectivement, si ces conduites sont réfléchies en amont, c'est-à-dire que ces temps d'échanges avec les élèves sont prévus dans mes planifications, elles impliquent nécessairement les élèves qui en font la demande. Cela ne veut pas dire que je n'interagis pas du tout avec celles et ceux qui ne le demandent pas ou que je ne récolte pas de traces concernant leurs apprentissages. Mais ces temps sont clairement moindres et se mettent en place plus spécifiquement durant les activités en sous-groupes pour éviter que ces élèves ne se confrontent à la classe entière. Mais même durant ces moments, les échanges que je tente d'initier sont brefs et souvent adressés aux trois ou quatre membres d'un même sous-groupe : « *Où en êtes-vous ?* » ; « *Est-ce qu'il y a des incompréhensions ?* ». Mais cela est bien loin d'être un levier d'apprentissage pour celles et ceux qui ne souhaitent pas participer...

## 6. Conclusion

L'ambition première de ce mémoire professionnel était pour moi de poser un regard réflexif sur les interactions observées dans ma classe de 3<sup>e</sup>, en questionnant tout particulièrement ma référenciation à certain·e·s élèves.

Des résultats présentés, je retiens trois constats :

1. Les interactions que j'induis majoritairement dans ma classe sont de type sollicitation-réponse-feedback positif. Ceci étant, mes données permettent de mettre le doigt sur une autre observation assez nette : les élèves ont également l'espace pour des interventions spontanées. Ils·Elles initient ainsi une grande partie des échanges par l'intermédiaire de questions de compréhension ou de réflexion auxquelles je viens apporter quelques explications et/ou guidages au moyen d'exemples afin de poursuivre les réflexions autour du contenu questionné.
2. Ma référenciation à certain·e·s élèves est à la fois stable et fluctuante ; stable parce que deux à cinq élèves sont régulièrement au centre des interactions durant les quatre leçons, et fluctuante notamment parce que cinq autres élèves se retrouvent au centre des interactions uniquement lors de l'une ou l'autre des quatre leçons. Cette part fluctuante m'amène à penser que mon *steering group* dépendrait des besoins des élèves que j'identifierais au fil de mes enseignements.
3. Les interactions dans ma classe sont plus nombreuses et régulières avec les élèves les plus performant·e·s dans ma discipline. Sur les cinq élèves constituant le noyau stable de mon *steering group*, quatre ont des notes/moyennes supérieures aux moyennes de classe. Malgré ce constat, les élèves les plus en difficulté ne sont pas systématiquement absent·e·s des interactions menées en classe. Certain·e·s d'entre eux·elles s'imposent dans les échanges – en classe entière ou en petits groupes de travail – même si cela reste sporadique.

Je reste consciente que ces constats reposent sur l'observation d'une classe unique à profil particulier (3<sup>e</sup> année de maturité gymnasiale, option spécifique « Psychologie et Philosophie », classe bilingue). Il faudrait effectivement pouvoir croiser ces données avec bien plus de classes aux profils plus diversifiés et ainsi engager des analyses quantitatives plus poussées. Mais, à mon échelle, j'espère avant tout pouvoir compléter mes données prochainement car le dispositif de recherche décrit ici a pu être mené au sein de deux autres de mes classes de 3<sup>e</sup> année (sur la même séquence de psychologie).

Également, ces constats reposent sur des données issues de ma propre pratique avec les biais de jugement potentiels que cela implique, et ce malgré les précautions réflexives que je prends. En outre, la fiabilité d'encodage des données via le SCIIC me questionne. Bien que cet instrument me soit familier, je suis la seule et l'unique personne qui a encodé les données recueillies (sur sa propre pratique). Cela questionne inévitablement la fiabilité de l'encodage.

Enfin, cette grille d'observation, comme tout instrument d'encodage, a ses propres limites. Par exemple, elle ne me permet pas directement de considérer les différentes activités menées au cours de ma séquence, et ainsi de percevoir un potentiel lien entre les moments de transition et ma référencement à certain·e·s élèves. En effet, je rappelle que l'un des constats portés par Lundgren était le suivant : le recours au *steering group* s'effectue lors du passage d'une unité d'enseignement à l'autre, donc lors des moments de transition. Les données encodées ici ne me permettent pas de confirmer ou non ce constat. Or, afin de porter un regard plus « micro » sur ma pratique en classe, il s'agirait d'inclure à mes données actuelles le découpage des activités menées durant chacune de mes leçons. Aussi, les timings et les fréquences de chacun des comportements interactifs pourraient être considérés. Quant aux contenus, aux objets d'apprentissage traités/questionnés par l'enseignante et/ou les élèves durant les interactions, d'autres outils et cadrages théoriques doivent être mobilisés. Il s'agit de variables intéressantes à aller interroger car pouvant déterminer la fluctuation du *steering group*. Ma récente implication dans le groupe de recherche SAPIENS au sein de la HEP Vaud devrait me permettre de poursuivre sur cette voie.

Ces éléments conclusifs – d'usage mais essentiels à toute recherche menée – étant posés, je me dois d'en venir aux faits : mais qu'est-ce que ce travail m'a apporté en tant qu'enseignante du secondaire II ? Quelles limites puis-je percevoir dans ma pratique ?

Bien que cela ne me surprenne pas, le fait de n'interroger que les élèves qui le demandent, me pose toujours question. Bien sûr, je pourrai prendre la décision d'interroger celles et ceux en retrait, celles et ceux qui ont eu des difficultés lors du dernier test, celles et ceux qui semblent vagabonder... Certaines de ces pistes ont d'ailleurs pu être mises en œuvre à de brefs moments durant toute cette année. Mais cela me procure un certain malaise ; je ne suis pas convaincue par cette démarche et, probablement parce que je ne sais comment amener cette pratique, les élèves ne sont pas preneur·euse·s. J'ai l'impression de jouer au gendarme, de lancer un interrogatoire, de créer un malaise et ainsi une perte de confiance de la part de l'élève vis-à-vis de moi. Ceci explique le contre-pied que j'ai voulu prendre et qui s'observe en partie dans mes

résultats : permettre à toute la classe d'intervenir quand ils·elles le souhaitent, donner la parole à celles et ceux qui le demandent, encourager les réflexions en apportant avant tout du soutien/guidage, valoriser un maximum les prises paroles des élèves « *Votre question est très intéressante !* » « *Votre raisonnement est totalement juste !* »...

Ce qui me fait – encore aujourd'hui – persister dans ce processus d'interactions, c'est notamment parce que :

- je tente un maximum d'explicitier mes attentes, les enjeux d'apprentissage tout au long des séquences d'enseignement (en énonçant les critères à atteindre par exemple) ;
- lorsqu'il y a une perte de sens/compréhension de la part d'un·e ou plusieurs élèves, soit ils·elles m'arrêtent rapidement en me le disant soit, par leur attitude globale (chuchotements, regards dans le vide etc.), je stoppe l'activité/la leçon et j'essaie de comprendre ce qui pose problème.

Par cette double pratique, j'ai l'impression d' enrôler un maximum d'élèves même si cela ne se voit pas constamment pour toutes et tous et à toutes les leçons. Quelles traces me permettent donc vraiment de l'affirmer ? Les réponses qu'ils·elles me donnent lorsque je circule entre les groupes lors d'activités en petits groupes (que je mets en place régulièrement). Je vois ainsi qui ne souhaite pas s'impliquer. Est-ce que j'insiste ? À vrai dire, le seul moment où j'ai essayé, c'était à la suite du rendu de la note au premier test. Deux de mes élèves ont eu une note extrêmement basse, j'ai donc voulu que nous en discussions mais aucun·e des deux ne l'a souhaité. L'un semble avoir pris la mesure de la situation par lui-même et a trouvé les ressources pour remonter sa moyenne (mais sans participer activement en classe) ; l'autre n'a pas pu combler ses lacunes (dans toutes les disciplines d'ailleurs) et a dû arrêter son année tout récemment.

Je suis loin d'affirmer que ce que je mets en place est idéal, parfait et qu'aucune régulation n'est à entreprendre. Non, loin de là... Je tombe toujours dans certains travers avec des questions comme : « *C'est bien compris ?* », « *Est-ce que ça va pour tout le monde ?* ». Je suis aussi novice dans l'enseignement de la psychologie. Je sens encore mes lacunes liées à certains contenus et qui ne me permettent pas toujours de rendre visible l'ensemble de mes attentes ou même de relancer/poursuivre certaines interactions avec les élèves qui questionnent très justement certains concepts. Mais j'ai trouvé quelques stratégies : prendre notes des difficultés rencontrées à la fin de chaque séance et trouver des pistes pour la prochaine ; si j'ai de la peine



à stabiliser mes objectifs/critères d'apprentissage pour la première leçon, prendre le temps d'une évaluation diagnostique ; ne pas avoir peur des silences, qu'ils viennent aussi bien de moi que des élèves car chacun·e à besoin de temps pour rassembler les informations nécessaires avant de proposer une réponse particulière.

En vrai, après ces tautologies, ce qui m'apparaît c'est que ce n'est pas pour « l'enseignante que je deviens » que ce travail m'apporte le plus, mais bien pour la formatrice que je suis au sein de la HEP Vaud. Il ne s'agit plus, comme présenté au début de ce mémoire, de lire mon parcours actuel au travers d'une « simple » dichotomie entre enseignement et recherche.

Effectivement, je me retrouve cette année tiraillée entre divers mondes, divers champs d'actions, de représentations et de pratiques qui certes s'articulent mais qui nécessairement bousculent mon identité professionnelle. Je n'avance plus dans ma pratique de formatrice comme je le faisais jusqu'à maintenant, c'est-à-dire dans un environnement que je connais et maîtrise. Je dois dorénavant évoluer vers la prise en compte d'un nouvel environnement ; se dessine ainsi un chemin inédit et trépidant. J'ai précisément cette image de la jongleuse funambuliste<sup>5</sup> qui me vient en tête. Les points de départ et d'arrivée sont plutôt nets – je sais quelles sont les attentes qui sont les miennes en tant que formatrice ou en tant qu'enseignante – mais le parcours à emprunter est quant à lui bien incertain. Passer de la théorie à la pratique, de la réflexion à l'action, n'est pas une mince affaire. Je suis toujours à ce jour en train de trouver mon équilibre entre ce que je porte en tant que formatrice et ce que je vis en tant qu'enseignante. Oui récolter des traces, oui expliciter, oui évaluer de manière formative, oui poser des questions métacognitives, oui apprendre plutôt que faire... Mais concrètement ? Comment fait-on un mercredi matin à 8h15 avec des adolescent·e·s qui n'ont pas assez d'heures de sommeil ? Des ados (et leurs parents) qui pensent à leurs examens de maturité, aux notes, à leurs moyennes, à leurs points à cumuler sur l'année (pour s'assurer d'être tranquilles en juin), plutôt qu'au sens des apprentissages ? J'aimerais tellement qu'ils·elles voient au-delà de la maturité, qu'ils·elles anticipent leurs besoins sur le long terme... Mais ce discours que j'ai pu leur porter leur est difficilement entendable. Et si je prends en compte les développements cognitifs et affectifs de ces élèves, ils ne sont pas encore matures. Pour autant, je garde le cap

---

<sup>5</sup> En relisant la littérature au sujet des postures/identités professionnelles dans l'enseignement, Tardif et Lessard (1999) parlent de l'enseignant en formation comme d'un « caméléon professionnel », d'un « jongleur professionnel ». Je suis donc loin d'être la seule à jouer d'analogie pour décrire les tensions auxquelles je fais face.

et je maintiens que les expériences réflexives que je pourrai leur proposer seront mieux que rien pour certain·e·s, voire de mini-révélation pour d'autres.

Et côté HEP, alors ? Vivant moi-même ces tensions théorie-pratique, je suis davantage consciente de ces difficultés auprès des étudiant·e·s. Cela ne veut pas dire que mes pratiques de formatrice ont été totalement bouleversées ; je me sens simplement plus en phase avec les apprenant·e·s en face de moi. Je sais qu'ils·elles ont parfois besoin d'exemples concrets, qu'ils·elles ont besoin d'entendre que moi-même je ne sais pas toujours comment m'y prendre avec mes élèves ou que, comme elles·eux, je teste toujours des choses dans mes classes. J'ai l'impression d'être plus à l'écoute et ainsi d'abattre petit à petit ce mur invisible mais bien ressenti par les acteur·rice·s du monde éducatif entre la HEP et le terrain. Cela n'enlève pas les tensions, les contradictions que je ressens et que les étudiant·e·s doivent également ressentir, mais j'apprends à faire la part des choses, à tirer parti de celles-ci face aux besoins et parfois aux oppositions des étudiant·e·s... doucement mais sûrement.

## 7. Bibliographie

- Abric, J. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. Longman.
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith, F. L. (1966). *The Language of the Classroom*. Teachers College Press.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Lecomte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126 (1), 97-110. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1097>
- Bromme, R. (1987). Teachers' assessment of students' difficulties and progress in understanding in the classroom. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 125-146). 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: Studia paedagogica n° 9* (pp. 209-222). Leuven University Press.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching* (3e éd., pp. 255-296). Mac Millan.
- Crahay, M. (2006). *Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ?* Carnet des sciences de l'éducation.
- Crahay, M. (2007). Feedbacks de l'enseignant et apprentissage des élèves. In L. Allal & L. Mottier-Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). De Boeck.
- Dahllöf, U. S. (1967). *Skoldifferentering och undervisningsförlopp. Komparativa måloch processanalyser av skolsystem I*. Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. S. (1971). *Ability grouping, content validity, and curriculum process analysis*. Teachers College Press.
- Dahllöf, U. S., & Lundgren, U. P. (1970). *Macro- and micro- approaches combined for curriculum process analysis: a Swedish educational field project* (Reports from the Institute of Education No. n° 10). University of Göteborg.
- Franck, O. (2018). *A la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification : rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève]. L'Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:92154>
- Goigoux, R., Riou, J., & Serres, G. (2015). La régulation de l'action des enseignants. *Travail et Apprentissages*, 15, 66-83. <https://doi.org/10.3917/ta.015.0066>

- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Laflotte, L. (2015). Interactions en classe et connaissances psychopédagogiques générales des enseignants : quelles structures ? Quels liens ? *Recherche & formation*, 79, 75-90. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2453>
- Laflotte, L. (2016). *Les connaissances sur la psychopédagogie et les élèves convergent-elles pour enseigner ? analyse du rôle des connaissances sur la psychopédagogie et les élèves dans les interactions maître-élèves* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève]. L'Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:91828>
- Laflotte, L. (2018). Analyse des liens de la typicité catégorielle des élèves avec la quantité et qualité des interactions en classe. *Recherches en éducation* [En ligne], 33. <https://doi.org/10.4000/ree.2062>
- 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'Education*, 39(1). <https://doi.org/10.25656/01:16092>
- Lundgren, U. P. (1973, February-March). Pedagogical frames and the teaching process. A report from an empirical curriculum project. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Lundgren, U. P. (1977). *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Liber Publishing Company.
- Maurice, J.-J., & Murillo, A. (2008). La Distance à la Performance Attendue : un indicateur de choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. *Revue Française de Pédagogie*, (162), 67-80. <https://doi.org/10.4000/rfp.827>
- Murillo, A. (2009). *Quels choix des enseignants quant au niveau de difficulté des tâches prescrites à leur classe ? En lecture, au Cours Préparatoire* [Thèse de doctorat, Université de Toulouse]. HALTheses. <https://theses.hal.science/tel-00475071>
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur entre tâche, activité et performance de lecture. In J.-L. Dufays & B. Daunay (Eds.), *Didactique du français langue première : quelle place pour le point de vue des élèves ?* (pp. 119-138). De Boeck.
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4(3), 328-350. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90017-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90017-0)
- Scott, P., & Ametller, J. (2007). Teaching science in a meaningful way: Striking a balance between "opening up" and "closing down" classroom talk. *School Science Review*, 88(324), 77-83.

- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Shah, A. K., & Oppenheimer, D. M. (2008). Heuristics made easy: an effort-reduction framework. *Psychological Bulletin*, 134(2), 207-222. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.207>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, (166), 89-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>
- Wanlin, P. (2010, Janvier). *Evoluer dans le programme ou attendre la maîtrise des contenus par les élèves : comment les enseignants gèrent-ils ce dilemme ?* [Présentation]. 22ème colloque de l'ADMEE-Europe, Braga, Portugal.
- Wanlin, P. (2011). *Elèves forts ou faibles : qui donne le tempo ? Une analyse de la place des élèves dans les processus de pensée des enseignants* [Thèse de doctorat, Université de Liège]. DocPlayer. <https://docplayer.fr/32524366-Eleves-forts-ou-faibles-qui-donne-le-tempo.html>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1036706ar>
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Education et Didactique*, 6(1), 9-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>
- Wanlin, P., & Laflotte, L. (2015, June). *Steering group effect during first language classroom Teaching* [Paper]. 10th IAIMTE Conference, Odense, Denmark. <http://11.publication-archive.com/publication/2/1546>
- Wanlin, P., & Laflotte, L. (2016). Connaissances des enseignants sur le(ur)s élèves et leur utilisation pour donner cours. L'Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:94562>
- Wright, C., & Nuthall, G. (1970). Relationships between teacher behaviors and pupil achievement in tree experimental elementary science lessons. *American, educational research journal*, 7(4), 477-491. <https://doi.org/10.3102/00028312007004477>
- Zahorik, J. A. (1968). Classroom feedback behavior of teachers. *Journal of Educational Research*, 62(4), 147-150. <https://doi.org/10.1080/00220671.1968.10883794>

## 8. Annexes

### 8.1. Annexe A : objectifs formulés pour les quatre leçons

- Se rappeler les courants en psychologie et en déduire la place de la conscience au sein de ces différents courants
- Comprendre les spécificités de la conscience dans une approche psychologique
- Par l'analyse de supports écrits/visuels (texte, graphiques, schéma, vidéo) :
  - Comprendre ce que sont les rythmes circadiens : les définir et en expliquer les mécanismes
  - En déduire leur influence sur 1) notre rythme de vie et 2) sur la conscience
- Connaître et décrire les deux types de sommeil
- Repérer sur un graphique les différents stades du sommeil
- Expliquer le rôle du sommeil ainsi que ses fonctions
- Connaître les trois théories liées aux rêves

## 8.2. Annexe B : grille SCIIC pour chacune des quatre leçons

### Grille SCIIC – Leçon 1

Comportements enseignants ou élèves		Ts	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	TOTAL	TOTAL sans Ts	
Inductions	Structurations : rappel ou synthèse	10	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	13	3
	Sollicitations	Simple	22	0	6	1	1	0	1	3	0	3	2	4	1	0	2	3	0	49	27
		Complexes	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
	Donne des informations	Donne cours (matière)	12	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	16	4
		Donne aide, indices	21	1	5	3	0	0	0	2	1	1	0	0	7	0	0	7	3	51	30
	Contrôler les méthodes de travail, ...	11	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	13	2
	Contrôler l'attention, la discipline, la participation, ...	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
	Autres (hors cours)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Interventions	Induites	Simple	6	2	7	0	0	1	1	2	0	2	1	4	1	2	2	3	0	34	28
		Complexes	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	Spontanées	Simple	0	0	2	5	0	0	0	5	1	0	0	0	6	0	0	4	3	26	26
		Complexes	0	0	5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3	0	10	10
	Suite à un feedback	Amélioration	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
		Développement	0	0	5	2	0	0	0	2	0	1	0	1	0	0	0	1	0	12	12
	Perte d'opportunité d'intervention	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	
	Autres	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	
Feedbacks	Courts	Positifs	5	3	6	1	0	1	1	3	0	2	1	4	0	2	1	5	1	36	31
		Négatifs	5	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8	3
	Prolongement	Amélioration	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
		Développement	0	0	5	2	0	0	0	2	0	1	0	1	0	0	1	1	0	13	13
	Feedbacks confus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL	93	9	44	17	1	3	3	20	2	12	5	14	17	4	7	31	8	290	197	
TOTAL sans Ts		9	44	17	1	3	3	20	2	12	5	14	17	4	7	31	8	197			
Total en %		4,57	22,34	8,63	0,51	1,52	1,52	10,15	1,02	6,09	2,54	7,11	8,63	2,03	3,55	15,74	4,06	100			

### Grille SCIIC – Leçon 2

Comportements enseignants ou élèves		Ts	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	TOTAL	TOTAL sans Ts	
Inductions	Structurations : rappel ou synthèse	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	18	2	
	Sollicitations	Simple	18	0	7	1	0	0	2	5	0	3	1	0	0	0	0	2	1	40	22
		Complexes	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1
	Donne des informations	Donne cours (matière)	23	1	0	0	0	0	2	5	0	0	0	0	0	0	0	2	0	33	10
		Donne aide, indices	19	0	2	0	0	0	3	15	0	1	2	2	8	0	0	7	1	60	41
	Contrôler les méthodes de travail, ...	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	8	1	
	Contrôler l'attention, la discipline, la participation, ...	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
	Autres (hors cours)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Interventions	Induites	Simple	0	1	9	1	0	0	2	6	0	5	1	1	0	0	0	3	2	31	31
		Complexes	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3	5	5
	Spontanées	Simple	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	1	1	2	0	0	0	0	9	9
		Complexes	0	0	0	0	0	0	1	13	0	0	1	1	8	0	0	7	0	31	31
	Suite à un feedback	Amélioration	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
		Développement	0	0	1	0	0	0	2	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	7	7
	Perte d'opportunité d'intervention	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
	Autres	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Feedbacks	Courts	Positifs	0	0	7	1	0	0	2	16	0	4	2	2	6	0	0	4	4	48	48
		Négatifs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Prolongement	Amélioration	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
		Développement	0	0	1	0	0	0	2	3	0	0	1	0	0	0	0	1	0	8	8
	Feedbacks confus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	TOTAL	84	2	28	3	0	0	18	70	0	14	10	7	28	0	0	29	11	304	220	
TOTAL sans Ts		2	28	3	0	0	18	70	0	14	10	7	28	0	0	29	11	220			
Total en %		0,91	12,73	1,36	0	0	8,18	31,82	0	6,36	4,55	3,18	12,73	0	0	13,18	5	100			

### Grille SCIIC – Leçon 3

Comportements enseignants ou élèves		Ts	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	TOTAL	TOTAL sans Ts	
Inductions	Structurations : rappel ou synthèse	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	
	Sollicitations	Simple	15	1	5	4	0	0	5	1	0	0	1	0	5	2	1	7	2	49	34
		Complexes	6	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	10	4
	Donne des informations	Donne cours (matière)	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	1	22	6
		Donne aide, indices	7	0	2	1	0	0	0	1	2	0	1	0	4	0	0	14	4	36	29
	Contrôler les méthodes de travail, ...		9	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	2	0	0	0	1	16	7
	Contrôler l'attention, la discipline, la participation, ...		5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0
Autres (hors cours)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Interventions	Induites	Simple	3	1	6	4	0	0	5	0	0	0	0	6	2	1	7	1	36	33	
		Complexes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	2
	Spontanées	Simple	0	0	2	1	0	0	0	6	0	0	1	0	1	0	0	11	4	26	26
		Complexes	0	0	0	4	0	0	0	1	0	1	1	0	2	0	0	5	1	15	15
	Suite à un feedback	Amélioration	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
		Développement	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	0	0	1	0	0	2	0	7	7
	Perte d'opportunité d'intervention		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	4	4
Autres		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Feedbacks	Courts	Positifs	0	0	3	4	0	0	3	1	1	1	0	1	0	0	3	3	21	21	
		Négatifs	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	2
	Prolongement	Amélioration	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4
		Développement	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	1	0	2	0	0	3	0	10	10
	Feedbacks confus		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL		66	2	30	19	0	0	16	11	7	5	8	0	27	4	2	59	17	273	207	
TOTAL sans Ts			2	30	19	0	0	16	11	7	5	8	0	27	4	2	59	17	207		
Total en %			0,97	14,49	9,18	0	0	7,73	5,31	3,38	2,42	3,86	0	13,04	1,93	0,97	28,5	8,21	100		

### Grille SCIIC – Leçon 4

Comportements enseignants ou élèves		Ts	E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	TOTAL	TOTAL sans Ts	
Inductions	Structurations : rappel ou synthèse	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	0	
	Sollicitations	Simple	28	5	4	4	0	5	4	0	0	3	3	5	0	0	5	5	3	74	46
		Complexes	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	5	3
	Donne des informations	Donne cours (matière)	27	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	31	4
		Donne aide, indices	22	2	10	3	0	1	1	0	0	2	1	1	0	0	0	12	0	55	33
	Contrôler les méthodes de travail, ...		13	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	1
	Contrôler l'attention, la discipline, la participation, ...		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
Autres (hors cours)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Interventions	Induites	Simple	15	4	7	3	0	1	3	0	0	2	3	1	0	0	0	9	3	51	36
		Complexes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	3	3
	Spontanées	Simple	0	0	6	3	0	0	1	0	0	3	2	0	0	0	0	7	0	22	22
		Complexes	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	6	6
	Suite à un feedback	Amélioration	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2
		Développement	0	3	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	7	7
	Perte d'opportunité d'intervention		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autres		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Feedbacks	Courts	Positifs	7	3	5	3	0	1	2	0	0	5	3	1	0	0	0	6	1	37	30
		Négatifs	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	Prolongement	Amélioration	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	2
		Développement	0	3	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	7	7
	Feedbacks confus		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL		129	20	39	19	0	8	12	0	0	25	12	10	0	0	5	46	7	332	203	
TOTAL sans Ts			20	39	19	0	8	12	0	0	25	12	10	0	0	5	46	7	203		
Total en %			9,85	19,21	9,36	0	3,94	5,91	0	0	12,32	5,91	4,93	0	0	2,46	22,66	3,45	100		



## Résumé

Ce mémoire professionnel étudie directement la manière dont je conduis mes enseignements de psychologie au secondaire II en tirant directement parti de mon travail de thèse (Laflotte, 2016). Précisément, en s’inspirant d’une part, des grilles d’observation des interactions en classe – initiées par le paradigme processus-produit – et, d’autre part, des recherches s’intéressant à la prise en compte des élèves dans le processus d’enseignement – *steering group* –, mon mémoire tente d’identifier plus précisément quel·le·s sont les élèves et les types d’interactions sur lequel·le·s je m’appuie pour progresser/avancer dans ma séquence d’enseignement de psychologie.

Ce sont au total huit périodes d’enseignement, que j’ai menées avec 16 élèves de 3<sup>e</sup> année de maturité gymnasiale, qui sont filmées. Les interactions entre enseignante et élèves sont encodées via Le Système de Codage des Interactions Individualisées survenant en Classe (SCIIC). Ces données, encodées pour chacun·e des élèves lors de chacune des séances, sont ensuite croisées aux performances des élèves (note au test de fin de séquence et moyenne de l’année en psychologie). Au regard du groupe de sujets concerné par cette recherche, c’est une analyse descriptive qui est réalisée.

Les résultats permettent de mettre en avant trois constats : 1) les interactions que j’induis majoritairement dans ma classe sont de type sollicitation-réponse-feedback positif, 2) ces interactions sont plus nombreuses et régulières avec les élèves les plus performant·e·s, 3) ma référenciation à certain·e·s élèves est à la fois stable et fluctuante au fil des séances.

Partant de ces constats, ce qui m’apparaît c’est que ce n’est pas pour « l’enseignante que je deviens » que ce travail m’apporte le plus, mais bien pour la formatrice que je suis déjà au sein de la HEP Vaud. Il me permet d’aller bien au-delà d’une « simple » dichotomie entre enseignement et recherche.

Mots-clés : interactions, *steering group*, secondaire II, enseignement de psychologie