

## LES FORMES DE REGULATION DE L'ACTIVITE DES ELÈVES

Pier Carlo Bocchi

Service de soutien pédagogique  
Via Vergiò 18  
CH- 6932 Breganzona  
Université de Genève  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education  
40, Boulevard du Pont d'Arve  
CH-1205 Genève  
piercarlo.bocchi@ti.ch

---

**Mots-clés :** différenciation passive, régulation épistémique, régulation pragmatique

**Résumé.** Quelques éléments d'une étude comparative centrée sur des séances de lecture seront explicités pour décrire les processus d'étayage développés par les enseignants en vue de permettre aux élèves d'identifier des mots dans un texte. Le dispositif concerne deux classes « ordinaires » de 1<sup>re</sup> issues de la partie italophone de la Suisse, où les enseignants disent suivre la même méthode d'apprentissage de la lecture. Dans cet esprit, nous allons montrer comment au cours de l'interaction l'enseignant peut favoriser des régulations pour réussir (régulations pragmatiques) au détriment de régulations pour comprendre (régulations épistémiques), qui supposeraient une interaction organiquement centrée sur la production d'inférences. Les constats que nous avons effectués montrent qu'une dynamique de différenciation passive s'instaure, les formes de régulation prenant corps en fonction du statut des élèves.

---

### 1. Problématique générale

Au cours de cette dernière décennie, un certain nombre de recherches en didactique s'est attelé à décrire les conditions de fonctionnement des systèmes didactiques, en incluant l'instance enseignant comme celle d'un metteur en scène de la situation d'enseignement. Ces études, se réclamant généralement de l'interactionnisme social, postulent la centralité de l'interaction dans la construction du rapport des individus à la réalité. Tout particulièrement, ces recherches soulignent que les processus de construction des connaissances ne sont pas à concevoir comme des mécanismes psychiques individuels, mais davantage comme le résultat de médiations sociales, à l'intérieur desquelles le langage assume un rôle incontournable (Vygotsky, 1997).

Cet ancrage amène donc à considérer les interactions qui se développent en classe comme des instruments sémiotiques, permettant à long terme la transformation des capacités de penser, de parler et d'agir des élèves (Schneuwly, 2000). Dans cette envergure, nous nous intéressons aux processus d'étayage développés par l'enseignant en vue de rendre compétents les élèves sur tel ou tel autre objet d'apprentissage. Parmi les études effectués depuis cet ancrage, nous avons cherché de mettre au jour une modélisation des interactions maître-élève en focalisant l'attention en particulier sur les formes de régulation de l'activité des élèves. Certains résultats issus de cette recherche feront justement l'objet de présentation dans ce symposium.

### 2. Cadrage théorique

Dans le but d'analyser les formes de régulation de l'activité des élèves adoptées par les enseignants nous avons fait référence à la notion de schème (Vergnaud, 1990) en tant qu'*organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données*, et en considérant,

conjointement, les quatre composantes qui la caractérisent, à savoir, *règles d'action, anticipations, invariants opératoires et inférences*. Conçue, de cette manière, la notion de schème peut constituer un outil intéressant pour disposer d'un cadre d'analyse particulièrement intéressant. Plus précisément, en suivant Vergnaud, l'activité qu'un sujet développe dans un contexte donné relève de la mobilisation d'une organisation générale de l'activité, à savoir un schème, valide pour une classe de situations donnée, et de l'ajustement de celui-ci aux caractéristiques spécifiques de la situation particulière à laquelle le sujet se trouve confronté. Cet ajustement se réalise grâce à la composante « inférence » du schème, qui permet de générer une suite d'actions en fonction des informations répertoriées par le sujet lui-même. Par ailleurs, pour Vergnaud, chaque schème met en jeu une composante indispensable : les « invariants opératoires » qui représentent, d'une part ce que le sujet tient pour vrai (les théorèmes-en-acte) et d'autre part ce que le sujet tient pour pertinent (les connaissances-en-acte) par rapport à une certaine situation. Dans cette perspective, tel ou tel autre élément d'une situation donnée peut prendre un relief particulier ou n'assumer aucune importance à la suite justement des principes et des connaissances préalables dont le sujet dispose. Dans la définition de schème, la réalisation de l'activité se déploie à travers des « règles d'action ». Cela signifie que lorsqu'une condition est remplie (ce que les inférences devraient permettre d'établir) c'est une action particulière (parmi celles que le sujet est en mesure de mettre en œuvre), qui peut être exécutée. Enfin, les attentes du sujet par rapport à son activité se dévoilent à travers la dernière composante du schème : les « anticipations ». La mobilisation d'un schème présume en effet que celui-ci soit orienté par des objectifs à atteindre et donc par l'anticipation des résultats que l'activité est censée engendrer.

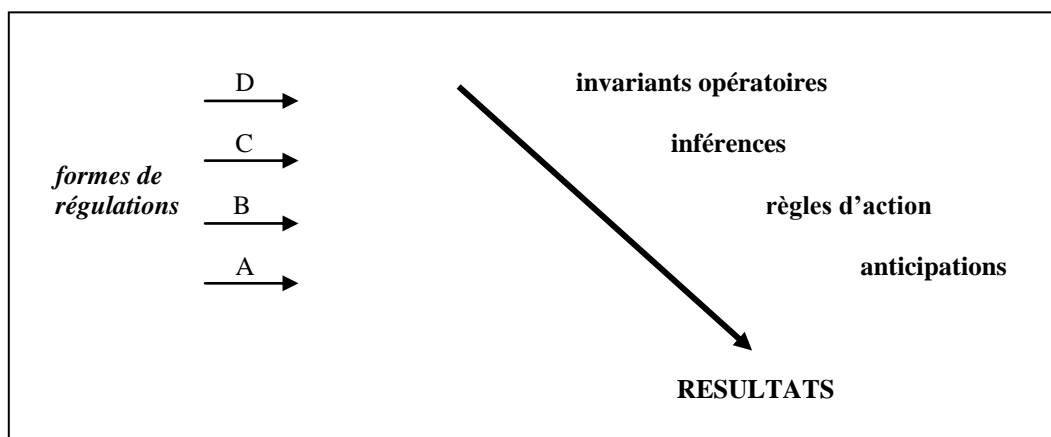
### **2.1 Modélisation des formes de guidage**

Ainsi envisagée, la notion de schème permet non seulement de caractériser ce qu'un individu est en mesure de mobiliser pour traiter la tâche à laquelle il est confronté, mais elle offre également la possibilité de modéliser les formes de guidage de l'activité de l'élève par l'enseignant, en fonction du niveau du schème particulièrement sollicité. En ce sens, il est possible de distinguer les suivantes formes d'interventions de l'enseignant (Figure 1) :

- A. Les interventions visant les prédictions que l'élève effectue sur les résultats qu'il va obtenir (l'enseignant demande à l'élève d'imaginer le résultat de son activité) ;
- B. Les interventions portant sur la procédure à exécuter (l'enseignant montre ou dit ce qu'il faut faire) ;
- C. Les interventions encourageant des adaptations qui tiennent compte de la particularité de la tâche (l'enseignant pose des questions ouvertes afin que l'élève puisse avancer des hypothèses et les mettre à l'épreuve) ;
- D. Les interventions portant sur ce que l'élève tient pour vrai ou pour pertinent (l'enseignant pose des questions dans le but de faire avancer la conceptualisation de l'élève).

Tel cadre théorique peut être mieux précisé en prenant en compte les considérations avancées par Pastré (1997) qui, se référant à Piaget (1974), distingue deux formes de régulation de l'activité: une régulation en « boucle courtes », caractérisée par une simple intervention au niveau des règles d'action et une régulation en « boucles longues » qui renverrait plutôt aux rétroactions au plan des conceptualisations, c'est-à-dire des invariants opératoires et des inférences. Compte tenu de cette ultérieure catégorisation, l'enseignant peut donc favoriser:

- Soit le versant pragmatique, c'est-à-dire celui du « réussir », grâce à l'adoption de régulations en « boucles courtes »;
- Soit le versant épistémique, c'est-à-dire celui du « comprendre », à travers des régulations « en boucles longues ».



**Figure 1:** Modélisation des formes de guidage possibles de l'activité de l'élève par l'enseignant

### 3. Hypothèses

Nous avançons les hypothèses qui suivent :

- En utilisant ce modèle d'analyse de l'activité d'enseignement nous nous attendons que deux enseignants différents, confrontés avec la même tâche d'enseignement, présentent des profils différenciés dans la manière dont ils privilégient telle ou telle autre forme de régulation des apprentissages de leurs élèves;
- Par ailleurs, nous nous attendons que les feedbacks des enseignants adressés aux élèves dépendent de leur statut; ainsi on peut s'imaginer que les enseignants soient amenés à fournir aux élèves plus avancés des régulations visant davantage les aspects épistémiques et aux élèves moins avancés des régulations portant de préférence sur les règles d'action.

### 4. Éléments méthodologiques

Des éléments d'une étude comparative seront illustrés dans le but de décrire les pratiques effectives mises en scène par deux enseignantes pendant une tâche de découverte de mots dans un texte. Le contexte de la recherche concerne deux classes « ordinaires » de 1P issues de la partie italophone de la Suisse, où les enseignants disent suivre la même méthode d'apprentissage de la lecture.

Dans un premier temps, nous avons procédé à relever les formes de régulations développées par les enseignants dans le but de caractériser leur agir. Dans un deuxième moment, nous avons procédé à catégoriser les élèves dans deux groupes à l'aide d'une épreuve de lecture de mots: les sujets obtenant plus du 60% du score ont été ainsi considérés comme des élèves avancés, tandis que ceux ayant atteint un score inférieur au 60% ont été regroupés dans la catégorie des élèves moins avancés.

D'un point de vue opérationnel, nous avons jugé possible de catégoriser les interventions des enseignants dans le but de guider leur activité. À partir des transcriptions des séances nous avons ainsi procédé à sélectionner uniquement les interventions concernant le guidage des élèves, en négligeant celles susceptibles de ne pas avoir un impact direct sur les apprentissages (interventions concernant la gestion de la classe, interventions d'ordre). Une fois le travail de sélection réalisé, nous avons procédé à catégoriser l'ensemble des régulations. Dans ce but nous avons défini de type pragmatique les interventions suivantes:

- <sup>1</sup>12 En (en montrant seulement la dernière lettre du mot caché) alors // Eugenio tu me dis la lettre que nous avons ici >
- 14 En d'accord maintenant tu dois comparer cette lettre avec la fin du mot de la liste ici ok

- 191 En tu recomptes tu recomptes bien eh pour savoir combien de lettres il nous faut <
- 205 En alors si tu n'arrive pas / tu peux venir ici / tu vas t'aider avec les mots de la liste >
- 307 En ce mot doit vous dire comment est le vêtement et maintenant tu n'étais pas en train d'y penser / alors / maintenant je découvre de nouvelles lettres < cherchez à lire <
- 322 En essaye de trouver la première lettre // il s'agit d'une voyelle tu vois ici (en montrant le tableau des voyelles) >

En revanche, les régulations suivantes ont été considérées de type épistémique:

*Invariants opératoires:*

- 32 En il y a quelque chose qui t'as fait comprendre qu'il s'agit d'une histoire de carnaval mhm // comment t'es venue cette idée // tu peux l'expliquer à tes copains <
- 211 En ce sera alors *tristi* [tristes] > / *tristi e felici* [tristes et contents] > est-ce que ça va jouer >

*Production d'inférences:*

- 34 En tu as une petite idée du mot qui peut se cacher ici >
- 65 En est-qu' il y a quelqu'un qui pense que ça ne va pas marcher > // qu'il y a un problème
- 99 En (étant donné que le mot recherché est *speciale* [*spécial*]) alors c'est à toi de choisir (en s'adressant à Nina) / Aristote dit que le mot termine par *ciale* qu'est-ce que vous en pensez > (en s'adressant à la classe entière)

## 5. Résultats

Les analyses effectuées montrent comment l'agir des enseignantes se caractérise par des profils différenciés dans l'adoption des formes de régulation de l'activité des élèves. Au cours des séances observées nous avons ainsi remarqué que l'action de chaque enseignante se caractérise par un jeu particulier dans lequel les régulations pragmatiques et les régulations épistémiques sont diversement sollicitées. Or, si on considère que l'activité didactique est un processus conjoint de construction de la connaissance chez l'élève, on peut justement parvenir à une meilleure compréhension de ce qui se joue *in situ*, grâce à la prise en compte de la manière dont un enseignant gère les rapports entre ces deux formes de régulation.

D'après les données que nous avons récoltées, les deux enseignantes présentent des cas de figures assez différentes. Tout d'abord on observe chez la première enseignante un volume d'intervention portant sur les régulations pragmatiques qui est presque deux fois plus important que celui de sa collègue. Pendant ces moments, nous relevons que l'action de cette enseignante stimule de manière déterminante les élèves à « réussir » en dépit des possibilités de « comprendre ». Dans ce type de dynamique l'existence d'effets Topaze<sup>2</sup> est attestée (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000). En revanche, chez la deuxième enseignante la tendance à respecter une forme d'équilibre didactique entre régulations épistémiques et régulations pragmatiques est discernable. Soulignons aussi qu'à travers son agir cette enseignante rend publique (dans le sens qu'une plus grande partie des élèves peuvent y faire référence) les informations nécessaires au traitement des enjeux de la tâche. Le fait que la majorité des élèves s'est donnée la possibilité pour intervenir activement dans le débat, témoigne que l'expérience a bien été partagée dans le collectif.

Toutefois, cette condition qui permet à une grande partie des élèves de bien développer leur activité cognitive n'est pas une constante absolue. Même cette enseignante n'échappe pas à une dynamique de différenciation passive que nous avons bien décrite (Schubauer-Leoni, M., Bocchi, P., Flukiger, A., Leutenegger, F., Ligozat, F., Saada-Robert, M. & Thévenaz-Christen, T., 2007 ; Bocchi, 2008). Faute de pouvoir convoquer ici des faits d'observations plus ponctuels, il nous semble pourtant indispensable de rappeler que les formes de régulation prennent corps en fonction aussi du statut des élèves. En ce sens, nous avons relevé que les enseignantes tendent à assumer des formes de guidages pragmatiques particulièrement chez les élèves moins avancés. La nécessité de pouvoir développer leur activité cognitive étant peu assurée, les élèves moins avancés se trouvent ainsi dans une condition où ils ne peuvent pas assumer la responsabilité d'apprendre. Dès

lors, plus l'enseignant oblige les élèves à déchiffrer ses intentions et à suivre ses indications, moins il garantit la possibilité aux élèves de prendre personnellement en compte les enjeux cognitifs de la tâche. De cette manière, il leur offre moins d'occasions pour avancer eux-mêmes des constats, les mettre à l'épreuve et, éventuellement, les invalider par la suite pour en postuler d'autres. Bref, chez ces élèves toute activité réflexive et cognitivement dense (Sensevy & Mercier, 2007) se trouve bloquée et un paradoxe apparaît : les élèves moins avancés, voire faibles, qui plus que les autres auraient besoin du temps didactique pour personnaliser l'enjeu de savoir sont ceux qui, pour finir, ont moins d'occasions de prendre en charge les questions relatives au savoir. En d'autres termes, si la possibilité de construire un rapport idoine avec les savoirs enseignés est en principe favorisée chez les élèves plus avancés à travers l'adoption de régulations épistémiques (ce qui encourage la compréhension des faits d'apprentissage), par rapport aux élèves moins avancés les enseignants préfèrent plutôt favoriser la réussite immédiate, en s'appuyant sur des régulations pragmatiques.

## 6. Conclusions

La démarche adoptée présente indubitablement quelques imperfections dont nous serons amenés à tenir compte dans la suite de nos travaux. Néanmoins, elle fait apparaître tout l'intérêt à poursuivre ce genre de réflexion afin de mieux comprendre les phénomènes didactiques responsables de l'exclusion de l'intérieur, dont Bourdieu (1993) a montré l'existence statistique générale. En effet, les constats que nous avons effectués montrent que l'adoption de formes de régulation pragmatique n'est pas sans conséquences importantes. En particulier, le développement d'une attitude de secondarisation au sens de Bautier & Goigoux (2004), attitude qui amène les élèves à investir cognitivement les objets scolaires en les traitant davantage comme des objets de questionnement, est entravée. Par conséquent, si certains élèves sont régulièrement placés dans des situations didactiques qui ne leur permettent pas d'investir davantage cognitivement les objets de savoir en jeu, nous craignons que la portée de ce genre de pratiques soit bien plus étendue et puisse influencer le comportement de ces élèves non seulement par rapport à l'entrée dans l'écrit (qui constitue notre contexte de recherche), mais aussi par rapport à l'école en général. Plus particulièrement, on peut se demander si, suite à de telles expériences, certains élèves n'apprendraient-ils pas à adopter une posture scolaire les amenant, en principe, à s'intéresser de plus en plus aux intentions et aux indications de l'enseignant au lieu d'investir cognitivement les tâches que leurs sont soumises.

## 7. Références et bibliographie

- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004) Difficulté d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bocchi, P. (2008) *Le fonctionnement didactique de l'entrée dans l'écrit. Contribution à l'élaboration d'une théorie des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Bourdieu, P. (1993) *La misère du monde*. Paris : Le Seuil.
- Bru, M. (1991) *Variabilité*. Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.
- Fele, G. & Paoletti, I. (2003) *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.
- Pastré (1997) Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française*, 42, 1, 89-100.
- Piaget, J. (1974) *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Schneuwly, B. (2000) Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repère*, 22, 19-38.
- Schubauer-Leoni, M., Bocchi, P., Flukiger, A., Leutenegger, F., Ligozat, F, Saada-Robert, M. & Thévenaz-Christen, T. (2007) Mathématiques et lecture. In G. Sensevy (coordonné par) *Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. Rapport de recherche du Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation* (pp. 247-284). Université de Rennes2-IUFM de Bretagne.

- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007) (sous la dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.L. (2000) Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, Vol. 20/3, 263-304.
- Vergnaud, G. (1990) La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10, 2/3, 133-170.
- Vygostky, L. (1934/1985) *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales.

---

<sup>1</sup> Explication du codage utilisé:

- nombre                    tour de parole
- En                        enseignant
- / ; // ; ///            silence de moins de 3 secondes - de 3 secondes et moins de 5 - de plus de 5 secondes
- > ; <                    ton de la voix qui monte - ton de la voix qui baisse
- *italique*                lettre, mot ou suites de mots telles qu'elles ont été réellement utilisées en langue italienne

<sup>2</sup> L'effet « Topaze » décrit la tendance de l'enseignant à réduire drastiquement l'incertitude de la signification d'une tâche à accomplir. Dès lors, les réponses possibles sont déterminées à l'avance, l'enseignant choisissant le type de question à poser pour que celles-ci soient avancées. En adoptant des questions de plus en plus faciles, l'enseignant cherche ainsi à atteindre son but pour le maximum d'élèves. De cette manière, il prend en charge l'essentiel du travail. Cependant, si avec cet acte d'enseignement il évite aux élèves le constat d'un échec immédiat, il n'instaure pas les conditions profitables à la construction de nouvelles connaissances. Soulignons que Fele & Paoletti (2003) avancent la notion de *réification de la réponse* pour caractériser l'action de l'enseignant ne visant qu'une seule réponse comme correcte parmi les possibles.