

Clémence PRÉFONTAINE
Gilles FORTIER

LA REPRÉSENTATION DU SCRIPTEUR CHEZ L'ENSEIGNANT

Résumé : Dans les travaux de recherche sur le rôle des représentations de l'élève par l'enseignant dans sa relation éducative prennent en compte essentiellement les représentations globales des élèves en classe. Aucun des modèles construits à la suite de ces travaux ne porte sur une seule discipline, une seule matière. C'est l'objet de la recherche de type qualitatif dont nous exposons et analysons ici les résultats : elle a porté exclusivement sur les représentations des scripteurs chez l'enseignant des ordres primaire, secondaire et collégial. Nous avons identifié quatorze types de scripteurs pour lesquels les enseignants disent adapter constamment leurs interventions d'aide. Six de ces types de scripteurs sont décrits ici dans le détail. Nous concluons que les enseignants construisent des représentations précises et cohérentes de leurs scripteurs et qu'ils s'appuient sur ces représentations pour ajuster leurs interventions d'aide aux caractéristiques de chacun de ces types de scripteur.

Mots-clés : enseignement, représentation, scripteur, aide.

La situation scolaire présente un aspect social où de nombreuses interactions sont vécues, d'une part par les élèves entre eux et, d'autre part, par les élèves avec l'enseignant. Celui-ci se trouve en situation d'autorité et de responsabilité face à eux, ce qui lui confère une très grande importance dans cette relation interpersonnelle. Cette relation entre l'enseignant et ses élèves a été largement étudiée, sous différents aspects, depuis assez longtemps et par plusieurs chercheurs. Par exemple, Burt, en 1945, a consigné des estimations d'enseignants et a administré différents tests pour analyser l'influence du système des valeurs scolaires sur la situation scolaire. Cattell en 1946, quant à lui, s'est intéressé à l'importance de la personnalité de l'élève et à celle de l'enseignant dans la relation éducative. Ces données de recherche ont permis de mieux comprendre la dynamique sociale de cette relation éducative. Dans *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and pupil's intellectual development*, Rosenthal et Jacobson (1971) ont montré que les attentes des maîtres pouvaient influencer grande-

ment le développement intellectuel des élèves : « Les attentes favorables des maîtres peuvent même provoquer une augmentation du Q.I. de leurs élèves et que, pour les petites classes, cette augmentation peut être assez extraordinaire » (p. 147). Depuis la publication de cette recherche, de nombreux modèles ont été développés pour représenter la dynamique sociale de la situation scolaire de l'enseignement. En psychologie, il y a le modèle de Brophy et Good ; en psychosociologie, il y a ceux de Kedar-Voivodas et de Marc ; en sociologie, celui de Gilly (1980).

Dans le modèle des relations maître-élève de Brophy et Good (1974), la conduite de l'enseignant est directement influencée par les représentations qu'il se fait de l'élève. Potvin, Hardy et Paradis (1989, p. 430) décrivent ainsi ce modèle :

La représentation de l'enseignant dépend principalement des caractéristiques de l'élève qui sont médiatisées par l'attribution des succès ou difficultés de l'élève par l'enseignant. Ces représentations orientent les comportements de l'enseignant envers chaque type d'élèves.

Brophy et Good (1970) ont identifié quatre types d'élèves :

1- l'élève *attachant* qui est brillant, vaillant, sans problème (il attire l'affection de l'enseignant qui lui laisse prendre des initiatives et le louange fréquemment) ;

2- l'élève *préoccupant* qui possède des aptitudes intellectuelles limitées, qui a des acquis scolaires déficients et qui compose difficilement avec les exigences de l'école (il obtient le soutien de l'enseignant pour progresser) ;

3- l'élève *indifférent* qui entretient peu d'interactions avec l'enseignant, qui évite même son contact et qui est passif (l'enseignant n'intervient pas auprès de ce type d'élève) ;

4- l'élève *rejeté* qui montre des difficultés de comportement, qui manifeste de l'hostilité, qui est perçu comme un tricheur, un paresseux et un batailleur (l'enseignant le surveille, le critique et le punit fréquemment).

Dans le modèle de Kedar-Voivodas (1983), l'école est perçue comme un système social dans lequel les enseignants et les élèves

jouent différents rôles. Dans la classe, les comportements de l'enseignant sont encadrés par trois grands rôles :

1- un rôle de gestionnaire du temps, de l'espace, des ressources humaines et matérielles ;

2- un rôle de socialisation, c'est-à-dire de maintien de la discipline et du contrôle dans la classe ;

3- un rôle de spécialiste de l'enseignement, de la motivation et de l'évaluation. Quant aux rôles scolaires des élèves, Kedar-Voivodas en identifie trois : le rôle de bon élève, le rôle d'apprenant réceptif et le rôle d'apprenant actif. Dans son rôle de bon élève, l'élève respecte les règles adoptées par le groupe-classe, respecte l'autorité de l'enseignant et contrôle son impulsivité. Dans son rôle d'apprenant réceptif, l'élève est motivé, responsable et ses performances académiques sont élevées. Dans son rôle d'apprenant actif, l'élève est persévérant, curieux, indépendant et il fait montre d'autonomie intellectuelle. De plus, le modèle de Kedar-Voivodas reconnaît également des rôles sexuels traditionnels aux élèves : les garçons sont actifs, agressifs et indépendants alors que les filles sont sensibles, dépendantes et soumises. L'enseignant modèle son comportement en fonction de la représentation des rôles scolaires et sexuels qu'il perçoit chez ses élèves.

Au début des années quatre-vingt, Marc réalise deux enquêtes, l'une sur les causes du redoublement, l'autre sur les dons en langue et en mathématiques d'élèves du primaire, en France et en Suisse. En 1984, il propose un modèle de représentation de l'élève chez l'enseignant largement influencé par l'origine sociale de l'élève. Ce modèle met en interaction les caractéristiques de l'enseignant, les caractéristiques de l'élève et les représentations, attentes et attitudes de l'enseignant. Les caractéristiques de l'enseignant sont de deux ordres : son cheminement personnel, c'est-à-dire son histoire personnelle et sa relation au savoir ; et la norme scolaire, c'est-à-dire les valeurs que l'enseignant accorde à la discipline, à l'attention, à l'effort et au travail. Dans ses recherches, Marc a constaté que la caractéristique qui influence le plus les représentations et les attentes de l'enseignant, c'est la provenance socio-familiale de l'élève (parents agriculteurs, ouvriers, employés ou cadres). Comme l'expliquent Potvin, Hardy et Paradis (1989, p. 436), dans les recherches de Marc, « les enfants de

milieux défavorisés sont sur-représentés dans la population des doubleurs et les enseignants de ces élèves attribuent le redoublement à l'insouciance ou à la pauvreté intellectuelle du milieu familial. »

Quant à Gilly (1969), les travaux qu'il réalise également au début des années quatre-vingt le guident dans l'élaboration d'un modèle de représentation de l'élève dans lequel il intègre la fonction socioprofessionnelle de l'enseignant dans l'institution où il enseigne, la manière dont l'enseignant conçoit son rôle éducatif, et les attentes éducatives qu'il développe en fonction du groupe d'élèves avec lequel il travaille. Dans le modèle de Gilly, la représentation exprimée par l'enseignant est d'abord le produit de son rôle social, puis de ses caractéristiques personnelles et, en dernier lieu, des particularités de l'élève. L'enseignant perçoit moins positivement les élèves faibles et d'origine sociale inférieure. Le rôle social de l'enseignant domine l'analyse de la représentation de l'élève par l'enseignant dans le modèle de Gilly.

Le rôle des représentations de l'élève par l'enseignant dans sa relation éducative nous semble bien démontré par ces différents travaux de recherche. Toutefois, dans ces travaux — comme dans d'autres d'ailleurs —, les chercheurs prennent en compte essentiellement les représentations globales des élèves en classe, par exemple les comportements généraux de l'élève, son travail scolaire, son comportement envers l'enseignant, son rendement scolaire, etc. Aucun des modèles construits à la suite de ces travaux ne porte sur une seule discipline, une seule matière. Il semble toutefois probable que l'enseignant construise des représentations reliées aux compétences spécifiques d'un élève dans une discipline donnée : en français ou en mathématiques, par exemple. C'est ce que nous avons observé dans une recherche que nous menions sur la pratique de l'écriture au secondaire (Fortier, Préfontaine et Lusignan, 1990). Même si cette recherche ne portait pas sur la représentation du scripteur chez l'enseignant, nous y avons constaté que les enseignants semblaient tenir compte des compétences linguistiques de leurs élèves au moment de leurs interventions d'aide. Nous avons alors observé que, selon leur estimation de la compétence d'un élève qui leur posait une question, les enseignants lui proposaient parfois un exemple pour résoudre son problème ; d'autres fois, ils lui proposaient d'aller vérifier une règle dans sa

grammaire ; ou parfois ils s'engageaient sans hésiter dans une explication en recourant au métalangage. A notre avis, cette intervention d'aide s'appuyait sur une estimation des compétences linguistiques des élèves. Nous émettions alors l'hypothèse que les enseignants adaptaient leurs interventions d'aide à la représentation qu'ils se faisaient des compétences de leurs élèves. Nous nous demandions alors sur quoi s'appuyaient les enseignants pour décider ainsi de leur manière d'agir avec leurs élèves. Considéraient-ils d'autres aspects que la seule compétence linguistique ? Prenaient-ils en compte, par exemple, l'état psychologique de leurs élèves ? Cette représentation de la compétence de leurs élèves scripteurs était-elle fine ? grossière ? constante ? Quels étaient les effets de cette représentation sur leurs interventions pédagogiques en classe ? Ces questions nous ont incité à élaborer une recherche pour décrire ce phénomène de représentation du scripteur chez l'enseignant.

MÉTHODOLOGIE

Nous avons réalisé une recherche de type qualitatif auprès de cinq enseignants : deux de l'ordre primaire, deux de l'ordre secondaire et un de l'ordre collégial¹. La première étape de la recherche a consisté à proposer un questionnaire ouvert aux enseignants dans lequel ils devaient décrire empiriquement les caractéristiques de leurs élèves en tant que scripteur. Nous avons ainsi obtenu un grand nombre de caractéristiques de scripteurs du primaire, du secondaire et du collégial. Ces données ont été soumises à des techniques de réduction, de représentation et de conclusion-vérification employées en recherche qualitative (Miles et Huberman, 1984), ce qui nous a permis d'identifier différents types de scripteurs. Lors de la deuxième étape, ces types de scripteurs et l'ensemble des caractéristiques qui les définissaient ont été soumis aux mêmes enseignants, sous forme de grille, où chacune des caractéristiques était identifiée. Les enseignants devaient indiquer

¹- Au Québec, l'ordre primaire correspond aux six premières années d'étude ; l'ordre secondaire, aux cinq années d'étude suivantes ; l'ordre collégial, aux deux années d'étude suivantes, dans le cas du collégial dit général, et aux trois années suivantes, dans le cas du collégial dit professionnel.

s'ils trouvaient pertinentes ou non les caractéristiques de ces types de scripteurs et donner, pour chacune, un bref aperçu des interventions d'aide qu'ils feraient s'ils avaient à intervenir auprès d'un scripteur ayant ces caractéristiques. Ils étaient également invités à ajouter toute autre caractéristique qui leur paraissait nécessaire et à proposer une intervention d'aide pour chacune des caractéristiques qu'ils ajoutaient. Les enseignants ont ainsi participé au processus de validation de cette grille.

RÉSULTATS

L'analyse de nos données révèle que les enseignants s'appuient sur trois caractéristiques des élèves pour construire leurs représentations et sélectionner les interventions d'aide appropriées : leurs connaissances, leurs stratégies et leurs comportements. Cette analyse nous a amenés à identifier 14 types de scripteur :

- 1 - type affecté neurologiquement ;
- 2 - type allophone ;
- 3 - type dépendant ;
- 4 - type distrait ;
- 5 - type expéditif ;
- 6 - type hyperactif ;
- 7 - type insécure ;
- 8 - type intéressé ;
- 9 - type non motivé ;
- 10 - type nerveux ;
- 11 - type perfectionniste ;
- 12 - type performant ;
- 13 - type peu performant ;
- 14 - type satisfait de lui-même.

Nous avons choisi de présenter en détail six types de scripteur, ceux qui, selon nous, pourraient être considérés comme des types universaux : le type performant, le type peu performant, le type hyperactif, le type dépendant, le type satisfait de lui-même et le type perfectionniste. Pour chacun de ces types de scripteur, nous présentons

d'abord sa description et ensuite nous décrivons les interventions d'aide que les enseignants nous ont dit faire ou qu'ils feraient s'ils avaient à enseigner à ce type de scripteur.

LE TYPE PERFORMANT

Description

Du point de vue des connaissances, les enseignants disent de ce scripteur qu'il a une bonne connaissance de l'orthographe, qu'il a une langue soignée et un vocabulaire recherché, qu'il respecte la norme, même s'il rencontre parfois des difficultés.

Du point de vue des stratégies, les enseignants disent de ce scripteur qu'il cherche à comprendre les explications, qu'il prend les moyens pour réussir, qu'il réfléchit avant de commencer à travailler, qu'il organise bien sa surface de travail, qu'il se met au travail rapidement, qu'il respecte scrupuleusement les consignes, qu'il fait un véritable brouillon, qu'il relit et corrige son texte puis le met au propre, qu'il porte d'abord attention au discours puis ensuite à la langue, qu'il respecte les exigences du travail et la nature de la tâche.

Du point de vue des comportements, les enseignants disent de ce scripteur qu'il est attentif, actif, curieux, qu'il ne veut rien perdre, ni rien oublier de ce qui lui est demandé, qu'il remet des travaux propres et clairs, qu'il écrit lisiblement et de façon énergique, qu'il ose s'affirmer, qu'il a une très bonne capacité de concentration, qu'il aime écrire, qu'il a des idées et qu'il prend des initiatives.

Les enseignants ont proposé 31 caractéristiques pour les scripteurs de type *performant*. Les commentaires² très structurés et très élaborés des enseignants confirment leur très grande connaissance des scripteurs de ce type. Les enseignants se montrent très attentifs à ce type de scripteur. Cela peut peut-être s'expliquer par le fait qu'il s'agit de scripteurs qui obtiennent les meilleures notes, donc ceux qui valorisent leur travail d'enseignant par leurs succès scolaires. Cela peut aussi s'expliquer par le fait que ces scripteurs ont les comportements sou-

²- En tout temps, les enseignants pouvaient écrire des commentaires, soit pour nuancer leurs propos, soit pour ajouter des éléments nouveaux, soit pour exprimer en leurs propres mots le sens de leur relation éducative.

haités, et, peut-être également, parce qu'ils leur rappellent leurs propres habiletés et comportements lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves.

Interventions d'aide

Seuls les enseignants du secondaire ont proposé des interventions d'aide pour ce type de scripteur. Les enseignants du secondaire expliquent que ces scripteurs, malgré leur bonne performance, ont tout de même besoin d'encouragement et qu'il faut également les féliciter de leurs succès. L'enseignant de quatrième secondaire propose même de valoriser ces élèves en lisant leur texte à haute voix, en classe. En fait, le scripteur de type *performant* a bien peu besoin d'aide de la part de l'enseignant, puisqu'il possède les connaissances requises et qu'il recourt à des stratégies efficaces pour réaliser sa tâche d'écriture, de même qu'il présente des comportements adaptés à la situation d'écriture. Comme l'expliquent Potvin, Hardy et Paradis (1989, p. 431), l'élève performant n'a besoin que d'encouragements et de louanges :

Le rendement scolaire et la créativité sont considérés par l'enseignant comme des qualités innées sur lesquelles l'élève a peu de contrôle. En conséquence, l'élève qui a un rendement élevé ne mérite pas de louanges et l'élève faible ne mérite pas de blâmes. Au contraire, la ténacité, le calme et le travail soigné sont perçus comme contrôlables et reliés à l'effort de l'élève ; il en sera donc encouragé et louangé.

LE TYPE PEU PERFORMANT

Description

Du point de vue des connaissances, les enseignants constatent, pour le scripteur de type *peu performant*, qu'elles sont peu approfondies, car il utilise des termes vagues. D'autre part, il a parfois des connaissances déclaratives, mais sans arriver à l'étape où elles sont procédurales ou conditionnelles, car on dit de lui qu'il connaît le code, mais sans arriver à communiquer et on ajoute qu'il ne comprend pas le sens des mots qu'il utilise. Preuve de plus de la déficience de ses connaissances, il fait un texte incohérent, ce qui explique bien qu'il soit désigné par l'expression *peu performant*.

Du point de vue des stratégies, on dit de lui qu'il n'utilise pas souvent le dictionnaire, qu'il recopie son brouillon sans le corriger, qu'il termine et remet son travail rapidement. Les enseignants ajoutent qu'il ne voit pas ses erreurs, ce qui est tout à fait normal compte tenu qu'il travaille rapidement et, semble-t-il, sans se soucier de la qualité de son travail.

Même s'il n'y a aucune caractéristique qui porte spécifiquement sur ses comportements, implicitement, le scripteur de type *peu performant* reçoit plusieurs reproches puisqu'il ne se conforme pas à l'image idéale du scripteur *performant*.

Interventions d'aide

Nos quatre enseignants du primaire et du secondaire n'ont proposé aucune intervention d'aide pour ces scripteurs. Une explication possible nous vient de deux de leurs commentaires :

- 1- « Il a besoin de plusieurs explications » ;
- 2- « Il a besoin d'attention et d'aide individuelle, sans dévalorisation » Il se pourrait donc qu'au primaire et au secondaire les enseignants interviennent « individuellement » et « privément » auprès des scripteurs peu performants, plutôt qu'en grand groupe. Il y a peut-être là une prise en compte d'une absence de maturité. Au contraire, au niveau collégial, alors que les élèves sont plus âgés, l'enseignant se permet des interventions. Essentiellement, il s'agit d'interventions portant sur les stratégies reliées à la production d'un texte : « Je lui enseigne *comment* travailler, comment réaliser correctement une tâche d'écriture, comment se corriger et comment réviser un texte ».

LE TYPE EXPÉDITIF

Description

Du point de vue des connaissances, le type *expéditif* n'a pas de difficultés. Il semble qu'il ait toutes les connaissances nécessaires pour produire un texte de qualité, puisque les enseignants n'ont indiqué aucune lacune à ce niveau. D'après les enseignants, il a surtout des difficultés de comportement et de stratégies, car il ne s'attarde pas de façon satisfaisante à la tâche d'écriture.

Du point de vue des stratégies, c'est surtout celles qu'il ne semble pas appliquer qui inquiètent les enseignants : « Il ne remet pas en doute l'intention de son texte » ; « Il ne remet pas en doute l'orthographe des mots » ; « Ne se relit pas ».

Du point de vue des comportements, ce scripteur se met immédiatement à la tâche, écrit d'un seul jet et termine rapidement son texte. Ces comportements inquiètent beaucoup les enseignants.

L'on peut proposer plusieurs explications au fait que les enseignants s'inquiètent autant. D'abord ces comportements sont dérangeants : ils font paniquer les autres élèves de la classe (« Il remet rapidement sa copie, ce qui fait paniquer les autres élèves »), plus particulièrement les scripteurs de type *insécure*. Surtout, le scripteur *expéditif* semble être un exemple qui contrevient à toutes les règles que les enseignants édictent et auxquelles ils souhaitent que les élèves de leur classe adhèrent : « Prenez votre temps », « Relisez votre texte souvent », « Vérifiez attentivement que votre texte soit bien conforme aux directives », « Procédez étape par étape », « Faites un plan avant de commencer à écrire ». C'est justement ce que ne fait pas le scripteur de type *expéditif*. Ils ont donc tendance à vouloir corriger ces comportements irritants, comme le montrent les nombreuses interventions d'aide auxquelles ils recourent systématiquement face au scripteur de type *expéditif*.

Interventions d'aide

Les interventions pour ce type de scripteur sont nombreuses. Certains enseignants se montrent très ferme et vont jusqu'à refuser le texte que l'élève veut leur remettre : « Je n'accepte pas un texte écrit trop rapidement. Je remets la copie. » ; « J'exige une relecture. ». Mais le plus souvent, les enseignants tout en refusant de recevoir le texte du scripteur *expéditif* lui proposent en même temps une stratégie pour l'améliorer : « Je lui demande de réviser une autre fois avant de me remettre le travail ; je lui pointe des erreurs. » ; « Je lui indique de prendre son temps et lui conseille fortement de composer paragraphe par paragraphe et de se corriger après chacun. » ; « Je lui suggère de réfléchir et d'assimiler les données du sujet à élaborer. » ; « Je lui montre l'importance d'utiliser toutes les stratégies disponibles pour réaliser son travail ainsi que les étapes à suivre ». En fait, les ensei-

gnants essaient de développer le sens de la responsabilité chez le scripteur qu'ils jugent trop expéditif.

Les interventions d'aides auxquelles ils recourent et la description qu'ils font du scripteur *expéditif* montrent que les enseignants ont une représentation négative de ce type de scripteur. Ils ne voient pas qu'il pourrait s'agir en fait d'un style de scripteur. C'est connu que certains écrivains produisent très rapidement de bons textes, alors que d'autres ont besoin de travailler davantage pour produire des textes de même qualité. Certains scripteurs experts pourraient être de type *expéditif*. Œuvrant auprès d'un scripteur en développement, les enseignants ne savent pas, à ce moment-là, si ces comportements correspondent à un style de scripteur ou à de mauvaises habitudes. Ils choisissent tout naturellement de corriger ce scripteur.

LE TYPE SATISFAIT DE LUI-MÊME

Description

Du point de vue des connaissances, le scripteur de type *satisfait de lui-même* croit qu'il connaît tout. Il croit profondément qu'il s'y connaît dans tous les domaines et qu'il a peu à apprendre de l'école. Ce n'est pas l'avis de ses enseignants qui tentent de lui faire prendre conscience de ses faiblesses malgré son esprit de suffisance. Les enseignants estiment qu'il ne comprend pas toujours le sens des mots qu'il emploie et qu'il ne respecte pas toujours l'intention de communication.

Du point de vue des stratégies, les enseignants se plaignent du fait qu'il « n'a pas développé beaucoup le réflexe de se relire » et qu'il « ne se pose pas de questions ». C'est tout à fait dans l'esprit de ce type de scripteur : en dehors de lui-même, il n'y a rien d'intéressant. Alors pourquoi se poserait-il des questions sur ce qu'il fait ?

Du point de vue des comportements, ce scripteur « Ne prend pas beaucoup de place dans une classe, passe inaperçu » ; « Fait le travail demandé, pas plus » ; « Ne veut pas d'aide » ; « Rédige assez rapidement son texte ». En fait, il est au-dessus de la mêlée. Il estime qu'il a peu à apprendre de l'école. Son expérience (familiale, académique et sociale) lui a appris qu'il saura toujours s'en sortir par lui-même et

qu'il réussira plus tard dans sa vie professionnelle en maintenant cette attitude qui l'a toujours bien servi jusqu'à maintenant. Ce type de scripteur pourrait se rapprocher de l'élève *indifférent* de Brophy et Good (1970).

Intervention d'aide

« La plupart du temps », comme les enseignants l'ont mentionné, le scripteur *satisfait de lui-même* ne désire pas recevoir d'aide. Malgré cela les enseignants estiment qu'il « doit souvent être motivé » et, lorsqu'ils parviennent à lui faire entendre raison, leurs interventions d'aide ne semblent pas inutiles : « Ce genre d'élève a besoin d'encouragement et de soutien de la part de son professeur et manifeste un contentement intéressant lorsqu'il réussit un texte bien noté. ». Pour le convaincre et l'amener à faire l'effort nécessaire pour améliorer son texte, l'enseignant lui propose l'activité d'écriture comme un jeu : « Je lui présente la tâche à accomplir comme un défi à sa mesure, comme un jeu auquel il peut participer. ». Les interventions d'aide des enseignants doivent s'appuyer sur beaucoup de finesse, voir d'astuces, pour déjouer constamment ce type de scripteur qui est convaincu que ce qu'il fait est tout à fait satisfaisant et qu'il n'y a pas lieu pour lui de questionner son travail.

LE TYPE PERFECTIONNISTE

Description

Du point de vue des connaissances, le type *perfectionniste* n'a pas de difficultés particulières. Il est un scripteur dont les connaissances linguistiques et pragmatiques semblent tout à fait correctes. C'est surtout parce qu'il veut tout faire parfaitement qu'il ne réussit pas à terminer ses rédactions à temps.

Du point de vue des stratégies, comme il est un scripteur excessivement exigeant, il en applique systématiquement plusieurs : il relit souvent son texte pour s'assurer qu'il n'y reste vraiment aucune erreur ; il s'arrête pendant sa rédaction pour « longuement » réfléchir sur ce qu'il vient d'écrire et sur ce qu'il devrait écrire compte tenu des

directives ; il préfère tout effacer pour recommencer au complet sa rédaction lorsqu'il en est insatisfait.

Du point de vue des comportements, le scripteur *perfectionniste* est un scripteur hésitant, un scripteur lent. Les stratégies qu'il applique, tout en étant fondamentalement efficaces, sont très coûteuses en temps. En comparaison avec les autres élèves de la classe, le scripteur *perfectionniste* prend beaucoup plus de temps pour terminer sa production écrite. Il est le dernier à remettre son travail, tout en demeurant insatisfait : il souhaiterait avoir encore plus de temps à sa disposition pour peaufiner son travail. L'enseignant doit puiser dans son répertoire d'interventions d'aide pour appliquer celles qu'il estime appropriées pour ce type de scripteur.

Intervention d'aide

La représentation que l'enseignant se fait de ce type de scripteur étant caractérisée par une trop grande hésitation à toutes les étapes de l'activité d'écriture, c'est pourquoi dès le début de l'activité d'écriture l'enseignant fait en sorte de le lancer immédiatement dans l'étape de rédaction : « Je lui demande de ne pas réfléchir longuement et je lui suggère de se fier à son plan. » Ainsi pour contrer l'hésitation « perpétuelle » du scripteur *perfectionniste*, l'enseignant intervient rapidement, il ne lui laisse pas le temps de s'enliser dans son problème : « Lorsqu'il hésite trop, une petite intervention suffit pour qu'il reprenne sa production. » En cours de rédaction, l'enseignant essaie de minimiser l'importance des erreurs : « Je le rassure et, même s'il a fait une erreur dans le nombre de lignes ou toute autre erreur, je lui recommande de continuer sans s'y attarder, pour le moment. ». Pour bien encadrer l'activité d'écriture du scripteur *perfectionniste*, les enseignants lui proposent parfois « un modèle à suivre » ou lui présentent « des critères précis d'évaluation » ou, encore, « lui imposent un plan de travail composé d'étapes très précises à suivre ». En somme, face au scripteur de type *perfectionniste*, l'enseignant essaie de réduire son temps de réflexion qu'il estime trop long.

LE TYPE *INSÉCURE*

Description

Du point de vue des connaissances, le scripteur de type *insécure* ne sait pas quoi écrire et, même s'il ne comprend pas bien les consignes, il ne le dit pas. Au niveau des connaissances de ce type de scripteur, l'enseignant demeure incertain : est-ce qu'il a les connaissances suffisantes malgré qu'il n'écrit pas tout de suite et qu'il dit ne pas savoir quoi écrire ? ou est-ce qu'il ne sait pas quoi écrire parce qu'il n'a pas les connaissances nécessaires ? L'enseignant ne le sait pas trop bien.

Du point de vue des stratégies, il « n'écrit pas tout de suite », il préfère « regarder les autres avant de commencer ». Aux yeux de l'enseignant, il est en attente de quelque chose d'extérieur à lui-même qui va l'inciter à commencer. En fait sa stratégie c'est d'observer autour de lui pour y trouver ce qu'il a à faire. Il ne se fie aucunement à ses propres initiatives et il sait par expérience que les autres, l'enseignant ou les élèves de la classe, vont lui indiquer le chemin à suivre.

Du point de vue des comportements, le scripteur de type *insécure* semble paniquer à la vue des autres qui ont compris tout de suite et qui savent exactement quoi faire. Il est timoré même s'il est animé d'une volonté de succès. Souvent, il attend que l'enseignant lui accorde son attention. Malgré que les enseignants ont rapporté peu de caractéristiques de ce type de scripteur, ils ont déclaré de nombreuses interventions d'aide.

Interventions d'aide

Devant cette insécurité flagrante, les enseignants savent qu'il a besoin d'encouragement, de leur présence. Il lui « rappelle les consignes » ou lui demande de la « répéter en ses propres termes » et l'encourage tout au long de sa production. Ils ont tendance à le détourner de sa principale stratégie — regarder les autres : « Je lui demande de se concentrer en évitant de regarder les autres. ». Parfois, ils lui donnent une piste de travail, ils l'orientent davantage que les autres élèves de la classe. Parfois, ils insistent fortement pour qu'il relise le sujet proposé : « Je lui suggère de s'imprégner du sujet en relisant deux ou

même trois fois le sujet proposé. ». Ou encore, ils lui rappellent le plan qu'il doit suivre.

DISCUSSION

Nous venons de démontrer qu'il existe un lien très étroit entre les représentations des scripteurs chez l'enseignant et ses interventions d'aide en écriture. Potvin, Hardy et Paradis (1989, p. 430) avaient déjà eu cette intuition :

« Les comportements de l'enseignant découlent des représentations qu'il se fait de l'élève et varient en fonction du type d'élève. Il s'agit de réactions qui se traduisent par l'encouragement, l'aide pédagogique, la tolérance, ou qui se manifestent par l'indifférence, la réprobation, l'intolérance, ou la méfiance ».

Nous avons également le sentiment que la représentation est un phénomène à plusieurs facettes.

La représentation est parfois une réaction quasi-spontanée. Ce serait le cas, à tout le moins, de la représentation primaire ou première. Elle s'observe souvent lorsqu'un enseignant apprend qu'il recevra tel ou tel élève dans sa classe, le frère d'un élève à qui il enseigne, par exemple : sans jamais l'avoir vu, il construit quasi instantanément une représentation de cet élève et, également, il anticipe déjà le cadre de ses interventions pédagogiques : « Il ne va rien comprendre, comme son frère. Je ne pourrai rien lui expliquer. Je vais lui faire copier des règles de grammaire, *ad nauseam*. Tant pis ! » C'est le cas, également, de la représentation spontanée qu'il se fait d'un élève lorsqu'il le côtoie pour la première fois, dans l'action.

La représentation est évolutive. De la représentation primaire, la représentation peut évoluer vers une autre représentation. Devant un scripteur qu'il s'était d'abord représenté de type *expéditif*, l'enseignant peut changer cette représentation première en une représentation différente à la suite des expériences quotidiennes qu'il vit avec lui. La représentation s'ajusterait ou s'affinerait, tout au long de l'année, pour évoluer vers une représentation plus positive ou, dans certains cas, vers une représentation négative.

La représentation peut également être régressive. L'enseignant peut ramener une représentation exceptionnelle à une représentation plus modeste, plus réaliste. Par exemple, au contact d'un élève qu'il croyait capable de comprendre parfaitement le métalangage inhérent à une matière donnée, il peut admettre qu'il avait surestimé la compétence de cet élève et qu'il doit la modifier pour sélectionner des interventions d'aide plus efficaces.

La représentation est interactive. Bidirectionnelle entre l'élève et l'enseignant. L'un et l'autre influence la « construction »/ le « construit » de cette représentation, la font évoluer. Les caractéristiques de l'enseignant et les caractéristiques de l'élève contribuent à part relativement égale à l'élaboration de la représentation. Du côté de l'élève, la représentation est parfois connue, voulue et obtenue, explicite et consciente : « On sait bien, tu es le chouchou de la maîtresse ! » L'élève « répond » aux attentes qu'il perçoit chez l'enseignant. Il se comporte d'une certaine manière pour « obtenir » cette représentation. Il se moule à la représentation qu'il croit souhaitée par l'enseignant (phénomène à fleur de peau ; intuitions plus que certitudes). Par sa conduite, l'élève influence l'attitude de l'enseignant envers lui ou l'ensemble de la classe. Il y a donc un côté explicite, conscient, dans ces comportements.

La représentation est spécifique aux disciplines. La représentation diverge d'une discipline à une autre. Un même élève connaîtrait des représentations différentes selon les disciplines : reconnu exceptionnel en français, il peut être — au même moment de son évolution — reconnu moyen ou nul en mathématiques ; ou encore, reconnu exceptionnel en sciences religieuses, il peut être nul en histoire ; etc.

La représentation est globale et individuelle. La représentation porte sur un ensemble d'élèves et sur des élèves en particulier. Le plus grand ensemble étant celui des élèves d'aujourd'hui : « Ah les élèves d'aujourd'hui, comme ils sont incultes ! Nous, dans notre temps... » Cet ensemble, souvent, se veut le plus général possible : tous les élèves de la Planète. Mais, il existe des représentations portant sur des ensembles plus régionaux : la représentation des élèves d'une grande ville est opposée à celle que l'on a des élèves d'une ville de province. Dans le cas de grands ensembles, la représentation ne s'appuie pas sur

une connaissance réelle des élèves. Elle est extérieure à l'expérience pédagogique de l'enseignant. Elle est alors influencée par les médias, les conversations, les lectures, les voyages, etc. Et évidemment, la représentation est individuelle : l'enseignant a besoin d'une représentation individuelle de ses scripteurs pour appliquer des interventions d'aides appropriées.

La représentation est inconstante. Par exemple, dans une même activité, disons l'écriture, un élève est classé tel type de scripteur une année et tel autre type de scripteur une autre année. Il est pourtant peu probable que ses connaissances et ses stratégies aient magistralement changées en si peu de temps. Les caractéristiques de l'enseignant interviendraient pour une grande part dans ces différences. Brophy (1970) explique ces différences par le concept d'attribution, c'est-à-dire par le fait que chaque enseignant attribue les difficultés d'un élève à des causes différentes. Peut-être aussi que les enseignants sont très sensibles aux comportements de leurs élèves : les comportements des élèves étant alors plus importants aux yeux de l'enseignant que leurs compétences (connaissances et stratégies).

CONCLUSION

Les résultats de notre recherche montrent que les enseignants construisent des représentations précises et cohérentes de leurs scripteurs. Ils sont assez précis dans la description des caractéristiques des scripteurs (leurs connaissances, leurs stratégies et leurs comportements) que l'on peut aisément parler de types de scripteurs. Ils ont ainsi identifié 14 types de scripteurs et ils s'appuient sur ces représentations pour ajuster leurs interventions d'aide, de façon très fine, aux caractéristiques de chacun de ces types de scripteur. La représentation des compétences des élèves ferait partie du répertoire des compétences psychopédagogiques de l'enseignant. Cette recherche nous aura donc permis de mieux cerner le phénomène de la représentation du scripteur chez l'enseignant et de comprendre qu'elle peut être quasi-spontanée, évolutive, régressive, interactive, spécifique aux disciplines, globale et individuelle, et inconstante. Mais, en même temps elle laisse en plan les quelques préoccupations suivantes : La représenta-

tion du scripteur est-elle universelle ? L'intervention d'aide est-elle également universelle ? Dans les deux cas, de même nature ? évoluant de même manière ? Au même rythme ?

Clémence PRÉFONTAINE

Gilles FORTIER

Université du Québec à Montréal

Abstract : Research works on the teachers' representations of students in his educative relationship, essentially take into account the global representations of the students in the class. None of the models built on the basis of these works deals with only one subject. It is the aim of the qualitative research which results we expose and analyse here : it is exclusively centered on the teacher's representations of the scriptor in primary and secondary schools. We have identified 14 types of scriptors for whom the teachers declare having to constantly adapt their interventions. Six of these types of scriptors are described here in detail. We conclude that teachers build precise and coherent representations to adjust their interventions to the characteristics of each of these types of scriptor.

Key-words : teaching, representation, scriptor, aid.

BIBLIOGRAPHIE

- BROPHY, J. E. et GOOD, T. L. (1974). *Teacher-student relationship*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- BROPHY, J. et GOOD, T. L. (1970). *Mirrors for behavior : An anthology of observation instruments continued*. Austin, TX : University of Texas.
- BURT, C. (1945). « The reliability of teachers' assessments of their pupils ». *British Journal of Educational Psychology*, 15, 80-92.
- CATTELL, R.B. (1946). *Description and measurements of personality*. New York : World Book.
- FORTIER, G., PRÉFONTAINE, CL. et LUSIGNAN, G. (1990). *La pratique du discours écrit en classe de français (Rapport de recherche n° 3)*. Montréal : Université du Québec à

Montréal, département des Sciences de l'éducation, Groupe de recherche LÉO.

- GILLY, M. (1969). *Bon élève, mauvais élève*. Paris : Armand Colin.
- GILLY, M. (1980). *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- KEDAR-VOIVODAS, G. (1983). « The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes : An interactional analysis ». *Review of Educational Research*, 53, 415-437.
- MARC, P. (1984). *Autour de la notion pédagogique d'attente*. Berne : Peter Lang.
- MILES, M. B. et HUBERMAN, A. M. (1984). *Qualitative data analysis : A source book of new methods*. Newbury Park, CA : Sage.
- POTVIN, P., HARDY, M. et PARADIS, L. (1989). « Les représentations de l'élève par l'enseignant : le point de vue de quatre auteurs ». *Revue Canadienne de l'Éducation*, 14 (4), 427-433.
- ROSENTHAL, R. et JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Bruxelles : Casterman. (éd. originale en 1968) (trad. de S. Audebert et Y. Rickards).