

NOTE DE SYNTHÈSE

Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?

Marguerite Altet

Ces dernières années, les travaux issus des courants expérimentaux et psycho-pédagogiques, qui visent à mettre en évidence les variables intervenant dans les interactions pédagogiques en classe en s'appuyant sur des observations systématiques des interactions Maître-élèves dans les classes ont beaucoup évolué.

Il s'agit pour nous, dans cette note, de faire le point sur ce type de recherches pédagogiques, très nombreuses dans les pays anglo-saxons, moins développées en France (constat relevé dans le rapport de la CORESE 1993). Les premiers modèles d'analyse interactionnelle, centrés sur l'observation des conduites de l'enseignant en interaction avec les élèves, avaient simplifié l'approche des interactions en classe ; nous retracerons leur évolution vers de nouveaux modèles interactifs contextualisés, qui portent sur les diverses variables intervenant au niveau des acteurs partenaires élèves et enseignant dans l'articulation des processus d'enseignement-apprentissage, eux-mêmes situés dans le contexte de la classe. Nous donnerons quelques exemples de travaux qui s'efforcent, à l'aide de modèles intégrateurs, de prendre en compte la complexité de la situation pédagogique, dans une approche « Sciences de l'éducation », en articulant des paradigmes au carrefour de plusieurs disciplines.

Nous n'aborderons pas les travaux déjà présentés dans des notes de synthèse antérieures et concernant certaines approches disciplinaires, autres que pédagogiques, sur les interactions en classe :

— la synthèse des recherches psycholinguistiques en langue française de E. Nonnon (1986) sur les interactions verbales et le développement cognitif chez l'enfant, qui indique en quoi ces travaux « peuvent apporter un éclairage sur certains problèmes de la pratique pédagogique, comme le fonctionnement de la communication didactique et ses dysfonctionnements »:

— une présentation par R. Sirota (1987) de l'approche ethnographique de la classe en sociologie de l'éducation, qui regroupe travaux anglo-saxons de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie et de l'approche française de la micro-sociologie de la classe sur la signification des interactions scolaires en situation ;

— la tentative plus récente des travaux d'ethnopsychologie de la communication, présentée par G. Genevois (1992) courant transdisciplinaire qui analyse communication et interactions des partenaires en situations naturelles en classe ;

— la synthèse effectuée par O. Houdé et F. Wynnkammen (1992), sur les travaux de la psychologie sociale génétique, développementale et cognitive sur les interactions sociales dans le développement cognitif et l'apprentissage de l'élève en classe, interactions sociales se déroulant en classe entre élèves, interactions sociocognitives dans l'apprentissage (travaux de l'école genevoise de psychologie sociale cognitive, W. Doise, G. Mugny, (1981), A.-N. Perret-Clermont, (1988), J.-M. Monteil, (1989), recherche sur les effets des dyades symétriques ou dissymétriques et des interactions de « tutelle » sur l'apprentissage F. Wynnkammen (1990) ;

— les diverses présentations des recherches des didactiques des disciplines, exemple, la présentation de la didactique des sciences physiques par J.-L. Martinand (1992), travaux qui abordent à la fois les contenus des interactions, et leur appropriation par les élèves au cours du « contrat didactique », ou la nature des interactions dans des conditions d'apprentissage variées en mathématiques, J. Colomb et col.(1987), ou encore les travaux de J.-P. Astolfi, de M. Develay (1992) sur les apprentissages des élèves en classe à partir d'obstacles et la gestion des situations d'enseignement différenciées.

En outre, des synthèses de travaux pédagogiques ont déjà été présentées :

— l'une de P. Dupont et M. Vilain (1985) qui ont fait une « radioscopie » de la relation éducative en situant l'enseignant dans sa relation avec les élèves à travers divers courants pédagogiques,

— l'autre, de M. Crahay (1989), retraçant l'évolution des paradigmes sur le processus d'enseignement et l'apport des recherches écologiques sur les variables de contraintes de la situation pédagogique.

Nous ferons le point des travaux sur les interactions pédagogiques mises en œuvre par l'intervention de l'enseignant, par le biais du discours et de stratégies pédagogiques et par les échanges venant des élèves, travaux qui montrent comment les activités des élèves sont « transformées » et « médiatisées » par les interactions enseignant-élèves dans un contexte donné et inversement comment les stratégies des élèves et la situation déterminent les actions des enseignants.

I. - DÉLIMITATION DU CHAMP DES INTERACTIONS PÉDAGOGIQUES EN CLASSE

Le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocity se déroulant en classe.

Or divers facteurs, sur lesquels les recherches vont progressivement porter, caractérisent communication et interactions pédagogiques :

1) il ne s'agit pas « d'une simple émission de messages mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur » Altet (1991) : l'enseignement est « un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non-verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage ». C'est comme le montre M. Postic (1977), « une action dialectique organisée et orientée » dans laquelle enseignant et élèves mettent en œuvre des stratégies que certains travaux vont tenter d'identifier ;

2) il s'agit d'une situation communicative dans un milieu social spécifique, la classe, où les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents d'enseignant et d'élèves. La classe « suppose des interactants socialement situés et caractérisés », une situation qui « se déroule dans un contexte social qui imprime sur elle sa marque en lui apportant un ensemble de codes, de normes et de modèles qui à la fois rendent la communication possible et en assurent la régulation », (E. Marc, D. Picard, 1989). Ainsi, l'analyse du contexte et des phénomènes relationnels ancrés dans le système social de la classe est importante. Un certain nombre de travaux prennent en compte les contextes sociaux des interactions et les significations qui y sont inscrites ;

3) l'autre spécificité, c'est que les interactions se déroulent dans une situation affective entre les acteurs qui n'est pas neutre : « L'étude systématique des interactions permet de rechercher ce qui se passe au niveau opératoire (questions de l'enseignant, de l'élève, réponses de l'élève, interventions spontanées, etc.) et au niveau latent, notamment grâce aux expressions affectives (inquiétude, intérêt, désintérêt, demandes affectives, agressivité, etc.). Elle dégage le réseau de communication, défini par l'ensemble des circuits des communications organisées et la structure qui apparaît, c'est-à-dire le système de relations entre les membres du groupe. », M. Postic (1990).

L'interaction pédagogique n'est donc pas seulement verbale, (même si la plupart des interactions sont verbales, Amidon et Hunter, 1967) elle est non-verbale et latente ; elle est sous-tendue par des perceptions réciproques, des attentes, des représentations, des rôles de part et d'autre, qui interagissent mutuellement. Stone et Leavit (in N. Gage, 1963) ont montré que l'interaction pédagogique est liée aux processus sous-jacents que sont les perceptions, les attentes, les cognitions de l'enseignant, celles-ci déclenchant les actions et interactions des élèves, et, en retour, ce sont les perceptions, interprétations et attentes des élèves qui déterminent les actions des enseignants. Certaines recherches prennent en compte les opérations sous-jacentes construites au travers des interactions.

Ainsi ces travaux de recherche, essayent d'examiner les interactions mises en œuvre réciproquement par les partenaires d'une situation pédagogique. Ce sont bien les notions d'échange, de feed-back, de co-présence, de face-à-face, de stratégies mutuelles, de décisions interactives qui caractérisent le concept d'interaction (G. de Montmollin, 1977) ; c'est l'interaction comme « réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre » M. Postic (1979).

Les interactions pédagogiques traduisent l'action en réciprocité du maître avec un ou des élèves dans une situation de traitement de l'information en

classe ; l'interaction est pédagogique car partie intégrante de l'intervention pédagogique de l'enseignant. Elle recouvre « ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action » (Altet, 1991) à partir des réactions des élèves.

Nous essayerons de dégager l'évolution de ces recherches pédagogiques, de modèles simplifiés à la prise en compte progressive de nouveaux facteurs constitutifs de ces interactions qui permettent de restituer le fonctionnement de la situation pédagogique.

II. - LES GRILLES ET SYSTÈMES D'OBSERVATION

1. L'analyse interactionnelle

Les premières recherches américaines sur l'observation de la classe « où les chercheurs décrivent avec un maximum d'objectivité et de précision ce qui se passe en classe », (M. Crahay, 1989), correspondent en particulier au courant de l'analyse interactionnelle. Ces nombreux travaux se sont développés dans les années soixante-soixante-dix et ont porté sur les partenaires de l'interaction pédagogique, mais surtout sur les enseignants.

Les « interaction analysis » consistaient en une analyse unidimensionnelle du « climat » de la classe et se sont appuyées sur le postulat que ce climat est déterminé de façon prépondérante par les comportements de l'enseignant. Les chercheurs ont donc mené des observations systématiques des comportements par lesquels les enseignants communiquent leurs messages aux élèves, à partir d'instruments constitués de catégories d'observation prédéterminées servant à coder et à classer les comportements observés, à identifier les interactions observables en classe et à en permettre l'analyse. Ces grilles sont multiples : pour les recherches américaines, elles ont été analysées à trois reprises, par Simon et Boyer (1968, 1970, 1974) dans « Mirrors for behaviours » où ils ont répertoriés 79 puis 99 systèmes dont les catégories d'analyse ont recouvert huit dimensions principales : les dimensions affective, cognitive, psychomotrice, les routines, l'environnement physique, l'activité des uns et des autres, la structure sociologique et autres facteurs.

La plus connue de ces grilles est celle de Flanders, le système FIAC (1966) qui à partir d'un codage direct en classe par unité temporelle régulière, dégage l'influence « directe » ou « indirecte » des interactions pédagogiques du Maître sur les élèves en restituant l'enchaînement des comportements pour déterminer le degré de liberté que le Maître laisse à l'élève. L'auteur montre ainsi que dans une classe américaine typique 68 % du temps de communication vient du Maître, 20 % des élèves et 12 % se répartit entre silence et confusion.

En ce qui concerne les travaux anglais, Galton (1978), dans « British mirrors » répertorie 37 systèmes construits entre 1970 et 78 qui décrivent le climat de la classe, son organisation, le contenu cognitif ou font une analyse linguistique.

Le système du projet ORACLE de Galton, Simon et Croll (1980) ne relève pas seulement ce que fait l'enseignant mais avec qui il le fait, les résultats

relevés de façon très différente du FIAC aboutissent au constat que, dans les classes primaires observées, 60 % du temps de parole est monopolisé par l'enseignant.

En France, P. Bressoux (1990) a réutilisé le système de Flanders pour analyser l'impact des interactions verbales du maître en CP en construisant trois variables, « l'une caractérisant la directivité de l'enseignement, une autre l'acceptation et la louange par le maître des idées des élèves, la dernière étant un indicateur de temps de parole des élèves » ; il montre que les interactions verbales ont un impact, mais qu'on ne peut dégager l'impact de la directivité de l'enseignant « indépendamment de la situation qui le génère ».

L'utilisation la plus utile de ces outils a été la formation des enseignants mais au niveau de la recherche ces systèmes présentent un certain nombre de lacunes :

- les grilles sont unidirectionnelles, centrées sur les comportements de l'enseignant ; elles font comme si tous les comportements des élèves étaient des réactions directes aux comportements de l'enseignant, réactions et non interactions. Elles sous-estiment l'existence d'interactions propres aux élèves. Elles s'inscrivent dans des modèles linéaires où ce l'interaction venant de l'enseignant produit la réaction et l'apprentissage de l'élève. P. Dupont (1982), note que dans tous ces paradigmes de recherche « l'interaction maître-élève est vue un peu comme au tennis, c'est-à dire comme une action déclenchée d'un côté puis de l'autre » ; elles ne prennent pas en compte simultanément les partenaires ;

- elles sont décontextualisées, elles ignorent totalement le contexte temporel et spatial dans lesquels les données sont recueillies ;

- les catégories sont prédéterminées ;

- chaque grille ne décrit qu'une série d'interactions et actions : une étude sur l'outil de Flanders (Barr et Dresden, 1977) montre que seulement 17 % des événements interactifs sont identifiés par la grille ;

- de plus, Nuthall souligne que si ce genre d'outil permet de mieux décrire comment les Maîtres enseignent, il est difficile de « savoir clairement si les éléments observés sont importants ou non à comptabiliser » ;

- ces outils ont décrit essentiellement des comportements observables, « ce qui peut être catégorisé et mesuré », ce qui demeure très partiel et ne prend pas en compte les différentes intentions sous jacentes aux comportements ;

- centrés sur l'enseignant, ces outils analysent les réactions des élèves de façon collective, non différenciée ; c'est l'élève sujet-collectif qui réagit voire interagit ;

- quant à la dimension affective, elle reste floue et difficile à cerner par ces outils ;

- mais surtout, l'action observée est découpée, disséquée en divers comportements dans une perspective behavioriste ; ces systèmes se situent dans le paradigme de recherche processus-produit et ont développé tout un courant des travaux sur l'efficacité de l'enseignement — puisqu'on tente d'évaluer les relations entre les comportements des enseignants et les résultats des élèves. B. Rosenshine (1986) dresse un bilan de ces recherches et distingue trois périodes :

- la première a porté sur les caractéristiques et sur la personnalité de l'enseignant,

— la seconde sur les interactions maître-élèves et leur décompte, a favorisé la corrélation de leur fréquence avec des mesures de rendement,

— la troisième période dite interactive a élargi les variables prises en compte, pris en compte des unités plus larges que l'interaction et « produit encore des résultats encourageants ».

Dans un autre ouvrage sur « la recherche sur les classes » dans les pays anglo-saxons, deux auteurs américains L.-W. Anderson et R.-B. Burns (1989) présentent les différents modèles utilisés et distinguent l'évolution des travaux en trois rubriques :

— ceux sur les enseignants,

— ceux sur l'enseignement,

— et ceux sur l'instruction ou enseignement-apprentissage ; ils analysent quelques recherches représentant typiquement chacune de ces trois approches. Dans les recherches centrées sur les enseignants, on passe des travaux sur leurs caractéristiques personnelles de D. Ryans (1960), à ceux de Bussis et al. (1976) sur le « curriculum de surface » et les effets du « curriculum caché », des perceptions que l'enseignant a de l'élève sur ses interactions, à la recherche d'Ashton et Webb, (1986) sur les effets des conceptions de l'enseignement et du « sens de l'efficacité » de l'enseignant. Puis les travaux portent sur le fonctionnement cognitif des enseignants, leurs routines, leurs façons de prendre des décisions dans les interactions avec la recherche de Leinhardt et Greeno (1986) et le travail de L. Schulman (1988) sur l'impact du savoir professionnel et du raisonnement pédagogique de l'enseignant. Nous présenterons plus loin les recherches citées sur l'enseignement-apprentissage.

2. L'analyse fonctionnelle

Les travaux européens francophones sur les interactions en classe apparaissent dans les années 70.

En France, ils portent d'abord sur la communication en classe : ce sont successivement les travaux de G. Ferry, Blouet, Schapiro et coll. (1968) qui décrivent les communications entre les élèves et l'enseignant en sixième et proposent une typologie des interactions venant des deux partenaires ; les recherches issues de la psychologie sociale sur le leadership en classe de J.-C. Filloux (1970) ; les premiers travaux de psychopédagogie de la communication dans les situations de classe de G. Mialaret (1974), ceux de Fauquet et Strasfogel (1975) décrivent plusieurs niveaux de comportements de l'enseignant à partir d'outils d'observation que les auteurs utilisent dans le cadre de la formation des enseignants par CFTV pour lire les pratiques et ce qu'elles déclenchent chez les élèves.

Les recherches vont adopter ensuite une approche fonctionnelle, moins comportementale et atomisée des comportements, en regroupant les comportements par unité signifiante ou fonction.

Il s'agit d'abord, les travaux liégeois et genevois de G. De Landsheere et E. Bayer (1969) qui ouvrent l'analyse fonctionnelle des interactions pédagogiques. Dans « comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe » les auteurs présentent de façon détaillée, pour la première fois en langue française, les travaux nord-américains de M. Hughes ainsi que leur recherche qui, à partir du regroupement des actes pédagogiques en

9 fonctions remplies par l'enseignant, dégagent « un profil dominant des conduites d'enseignement ».

Puis les travaux de M. Postic (1977) qui prennent en compte l'acte pédagogique et l'intention pédagogique de l'enseignant pour interpréter les comportements regroupés en trois fonctions principales, information, encadrement, éveil. Dans cette optique, des travaux mettent en évidence la relation entre les fonctions d'information, d'organisation, d'évaluation, de stimulation, de régulation et de gestion avec ce qu'elles produisent au niveau des systèmes d'apprentissage déclenchés chez les élèves et les rendent passifs, actifs dans les interactions (M. Altet, 1985, 1991).

Trois ouvrages de synthèse présentent le courant de recherche fonctionnelle : celui de P. Dupont (1982) sur « la dynamique de la classe », l'ouvrage en « hommage à G. De Landsheere » édité à Liège par M. Crahay et De Lafontaine (1986), M. Crahay ayant poursuivi dans le laboratoire de Liège les travaux sur le processus d'enseignement et le livre de M. Postic et J.-M. De Ketele (1988) « observer les situations éducatives », qui dégagent l'évolution de cette orientation fonctionnelle. Il s'agit, d'après les auteurs, de rechercher et d'essayer de comprendre ce qui se passe réellement dans la classe au sein des interactions pédagogiques observables mais aussi implicites, avant d'envisager « ce qui devrait être pour que l'enseignement soit efficace » (Postic-De Ketele, 1989), comme l'ont fait les premiers travaux expérimentaux sur l'efficacité de l'enseignement dont les auteurs montrent les limites en soulignant la nécessité de développer les travaux sur les différentes variables de processus enseignant et élèves et sur les variables effets.

III. - LES TRAVAUX SUR LES INTERACTIONS VERBALES

1. La prise de parole par le professeur en classe

Parmi les travaux des linguistes qui portent sur une analyse discursive des phénomènes linguistiques du discours pédagogique, les recherches sur le discours produit en classe ont apporté une nouvelle perspective dans l'analyse des interactions verbales en classe. La recherche de Bellack (1966) s'appuyant sur les thèses de Wittgenstein, considère le langage comme un jeu obéissant à certaines règles et classe les discours produits par l'enseignant et les élèves en quatre catégories discursives « les moves », mouvements de « structuration, de sollicitation, de réponse et de réaction » qui se succèdent de façon régulière et constituent des « cycles pédagogiques ». Il distingue 12 types de cycles possibles ; Bellack montre que le discours des enseignants est cyclique et trois à quatre fois supérieur à celui de tous les élèves réunis. Ce système représente une nouvelle optique fort intéressante dans l'analyse des interactions et utilise des catégories plus larges. L'interaction verbale est définie à partir de la « signification » du contenu. L'intérêt de cette approche c'est l'analyse systématique du comportement didactique et de la progression pédagogique ; ses limites se situent au niveau du codage, très lourd et de la non-prise en compte des aspects autres que linguistiques des interactions.

Savard et Toussignand (1987) reprenant les catégories de Bellack dérivent les interactions entraîneur-joueurs et présentent les comportements sous forme de « réponse-réaction » et les ajustements de la difficulté des tâches par l'entraîneur.

D'autres unités d'analyse des interactions verbales ont été utilisées par deux linguistes anglais Sinclair et Coulthard (1975). L'objet de leurs recherches, c'est l'étude du rôle discursif des énoncés. Leur unité d'analyse est « l'acte » ; leur système d'analyse comporte 22 actes (solicitation, information, direction, marqueur...) ; ces unités se combinent pour former « le mouvement », unité supérieure de 2 ou 3 actes ; une succession de mouvements constitue un « échange » ; plusieurs échanges forment une « transaction » et les transactions constituent la « leçon ». L'intérêt d'un tel système c'est de pouvoir suivre l'organisation pédagogique de la séance ; sa difficulté se situe au niveau de l'identification de la « fonction discursive » des énoncés.

Le système de B. Smith et M. Meux (1970) se propose d'analyser « la logique de l'enseignement » en analysant les « opérations logiques » des « tactiques » et les « stratégies ; l'unité d'enregistrement du discours est « l'épisode » ; il se compose de plusieurs « communications », il a une « entrée, un corps, une conclusion » ; cette approche rend bien compte du déroulement et de l'emboîtement des échanges en classe et ce terme d'épisode paraît plus adapté au dialogue scolaire que celui de séquence ; mais la limite du système de Smith et Meux, c'est qu'il n'a porté que sur l'aspect logico-cognitif des interactions.

En France les chercheurs qui ont analysé le discours scolaire ont parlé de « séquences » : F. François (1979) ; A. Florin (1991) ou de « phases » G. Rapegno (1980), analyse des séquences didactiques d'une leçon par phases.

Pour notre part, (Altet, 1991), nous avons opté pour le terme d'épisode qui nous semble mieux rendre compte de la structure de communication révélée par les échanges et types d'interactions verbales et de son aspect temporel successif, répétitif et cyclique. En définissant les épisodes à partir de la manière dont l'enseignant influe ou non sur les comportements des élèves par le mode de communication mis en œuvre, nous voulions mettre l'accent sur le peu de réciprocité des interactions dans le dialogue scolaire ainsi que la fonction jouée par ces épisodes de communication dans la progression pédagogique d'une séance.

De nombreux travaux ont été menés sur les interactions verbales et le dialogue scolaire par les courants français et anglo-saxons de recherches scientifiques, en particulier des linguistes pragmatiques. Il s'agit d'analyses très fines du discours maître-élèves : — travaux sémiologiques sur des problèmes d'argumentation (A. Greimas, 1979, O. Ducrot, 1981), — recherches sur le dialogue didactique comme L. Sprenger-Charolles (1983) qui a analysé la position « haute » du maître dans la relation pédagogique et montre que « le Maître effectue tous les actes directeurs, ceux dont la fonction dans l'interaction est de commander une réaction complémentaire chez l'interlocuteur, l'élève n'accomplissant que des actes subordonnés, c'est-à-dire des actes qui sont en rapport de dépendance avec les actes directeurs », — travaux sur l'énonciation, sur les opérations énonciatives (A. Culioli, 1983), les opérations discursives (J.-B. Grize, 1974), sur les connecteurs (A. Bouacha, 1981), sur l'énonciation de la subjectivité, l'implicite (C. Kerbrat-Orecchioni, 1980) ou encore sur l'interlocution liée « aux contraintes du rituel socio-langagier, sur le rituel de la classe induit un genre didactique interrogatif dominant » P. Charaudeau (1982, 1984) (Bange, 1983), — recherches sur les stratégies linguistiques et l'importance du rôle joué par le métalangage dans les rapports Maître-élève (Calbrix C., 1989) ; — ou analyse par F. Cicurel (1992) du « texte didactique » des échanges en classe à partir du concept de

« scénarios didactiques » que les participants en classe pré-connaissent et qu'ils ont intériorisés.

E. Drull (1989) présente aussi une synthèse des travaux d'approche *socio-cognitive* développée à Varsovie autour des concepts d'attentes, de rôles complémentaires de « locus of contrôle » entre enseignant et élèves. et bien d'autres, travaux tous très riches en apports théoriques pour un pédagogue.

Mais la perspective de ces chercheurs est linguistique ; la plupart du temps les travaux sont conduits sur des études de cas, un script de dialogue scolaire analysé très finement d'un point de vue linguistique sauf dans les travaux de didactique des langues. Ainsi D. Costé (1984), analyse « les discours naturels » de la classe, C. Kramsch (1984), analysant les interactions langagières en classe de langue, compare le discours didactique au discours naturel et analyse les conséquences pratiques pour la formation des enseignants et le développement d'une pédagogie de l'interaction.

De même, la recherche de A. Florin (1989) sur les conversations scolaires à l'école maternelle articule les prises de parole et les formes de pédagogie et met aussi en évidence la prédominance de la parole du maître en Maternelle.

De multiples approches sont proposées par la psycho linguistique, la sociolinguistique et l'ethnométhodologie Une revue américaine « Avancées dans l'analyse du discours » comporte 34 numéros publiés de 1977 à 1988 qui présentent des « perspectives multiples d'approches du discours en classe et de la vie de la classe » J.-L. Green et J.-O. Harker (1988).

Même dans les écoles ouvertes la prise de parole de l'enseignant est encore très importante même s'il y a davantage de prise de paroles par les élèves car ils parlent entre eux, la recherche sur les classes ouvertes menée par Edwards et Furlong (1978) le montre nettement.

En France J. Colomb et coll. (1987) dégage « la très grande uniformité des pratiques » observées, la faible pénétration des méthodes dites actives » et la prédominance des interactions menées par le Maître.

Cherchant à mettre en relation les interactions verbales venant du maître et celles venant des élèves (Altet, 1985) avec des stratégies pédagogiques retenues par l'enseignant, nous avons choisi comme unité d'analyse, les unités de discours réciproques en interaction, quelles soient collectives, duelles, de groupe. Ces interactions verbales ont des significations différentes selon les contenus et les types d'information qu'elles véhiculent : les contenus conceptuels disciplinaires, les contenus logiques : connaissances et remarques procédurales en liaison avec les opérations cognitives ou les savoir-faire, les contenus régulateurs de gestion. Pour comprendre la structure des communications et les interactions, nous avons retenu une unité de discours particulière : l'épisode pour restituer par l'enchaînement de ces épisodes, le dialogue pédagogique finalisé.

C'est l'unité de sens de la communication qui permet de repérer l'ouverture, la phase intermédiaire et la fermeture de chaque épisode, à partir d'indicateurs verbaux, paralinguistiques ou gestuels identifiables qui délimitent la séquence interactionnelle, à partir de « marqueurs » (pour reprendre la formule des ethnométhodologues, A. Coulon (1988) : « les enseignants et les élèves marquent les frontières des séquences interactionnelles, des échanges

thématiques, par des modifications de leurs comportements gestuels, paralinguistiques et verbaux ». Les analyses des séquences de classe enregistrées, nous ont permis de distinguer différents types d'épisodes qui aident à identifier le mode de communication mis en œuvre :

— *les épisodes inducteurs*, orientés et menés par l'enseignant, dominants dans le dialogue interrogatif-informatif-évaluatif ;

— *les épisodes médiateurs*, qui comprennent plusieurs échanges suivis venant des initiatives et contributions des élèves ; Ces épisodes se présentent davantage selon un mode intégratif, plus réciproque dans un processus de communication de type écoute-échange ;

— *les épisodes adaptateurs*, qui sont des épisodes régulateurs, contractuels, centrés sur l'apprenant, personnalisés, avec un mode de communication interactif, où le mécanisme d'adaptation enseignant-élève est véritablement réciproque, où chacun réagit à l'autre dans un processus de communication utilisé est de type compréhension-adaptation (temps de parole des partenaires identique ou presque), mode interactif minoritaire dans l'enseignement qui ne se rencontre que ponctuellement dans des structures différentes du groupe-classe à 30 élèves, par exemple dans des groupes de besoins où des activités diversifiées et des remédiations individualisées, personnalisées sont mises en place.

Dans une séance d'enseignement-apprentissage, on rencontre des épisodes et modes de type différents ; nous avons montré que les choix stratégiques et les modes de communication sont interdépendants, que « le réseau institué détermine effectivement la structure des communications » comme l'avait souligné M. Postic (1990).

Le concept opératoire d'épisode nous semble aussi rendre compte des moments successifs du dialogue pédagogique finalisé. Les épisodes semblent avoir une double fonction et traduisent deux processus, l'axe de progression d'une séance et l'axe de vérification d'une séance.

Cette description du dialogue scolaire finalisé par alternance de « séquences-fin et séquences-moyen » a été menée par M. Brossard (1985) ; pour lui, « l'organisation temporelle de ces séquences caractérise la stratégie globale choisie par le Maître... « et permet de voir comment les élèves parviennent à la compréhension de la leçon ».

Si ces travaux montrent bien les liens entre interactions modes de communication et stratégies pédagogiques des enseignants, ils permettent surtout de dégager des « styles ou types d'enseignants » (M. Altet et H. Peyronie, 1987), d'autres vont dégager le rôle des stratégies des élèves.

IV. - LES PROCESSUS RELATIONNELS ET STRATÉGIQUES ÉLÈVES-MAÎTRE

1. La psychologie de l'éducation

Parallèlement aux travaux pédagogiques, des travaux de psychologie de l'éducation vont se centrer sur « l'aspect relationnel » et « institutionnel » des interactions pédagogiques en prenant davantage en compte l'acteur-élève et son statut scolaire.

Alors qu'une recherche de B. Zazzo (1978) centrée sur les initiatives des interactions-élèves a relevé les indices de participation active des élèves en

classe, les travaux de M. Gilly (1980) ont surtout porté sur les représentations que maître et élèves ont l'un de l'autre dans les interactions à partir d'études différentielles pour dégager les représentations et les rôles institutionnels de chaque acteur.

De même, la technique dyadique d'observation de J.-P. Roux (1982), adapté du « dyadic system » de Good et Brophy, (1970) est une approche différentielle des interactions de chaque élève avec le maître et souligne « l'impact du statut scolaire des élèves sur la nature de leurs interactions avec l'enseignants » exemple de l'évolution des travaux.

Dans une recherche sur la réussite scolaire des élèves de l'école élémentaire, menée en partie à l'aide d'observations dans les classes, D. Lavenu (1991, 1993) se recentre sur l'observation des acteurs-élèves, analyse « la mise en scène de l'élève » et infère « des statuts pratiques » des élèves en classe, « des modes d'affirmation de soi » de l'élève au cours des interactions en classe comme indicateurs de conduite d'élève. Dans cette même recherche, L. Desquesnes (1989) précise la participation de lecteur-élève en classe en analysant les modes de vie de la classe en termes « d'autonomie et d'initiative de l'élève ».

2. Les stratégies des élèves

L'acteur-élève a aussi été analysé par d'autres travaux dégageant le rôle de son statut social dans les interactions.

La classe est un système social complexe dont les parties sont en interaction dynamique, acteurs (enseignant et élève[s]), situation, matière selon des statuts sociaux.

Dans une approche sociologique de « la fabrication de l'excellence scolaire », P. Perrenoud (1984, 1989) a dégagé les stratégies quotidiennes des élèves qui, dans les interactions en classe constituent « le métier d'élève ». À partir du réseau de communication instauré par le maître, les élèves se construisent des stratégies face au travail scolaire en fonction des tâches qui leur sont demandées dans les didactiques traditionnelles ou nouvelles mises en œuvre.

P. Perrenoud (1992) montre aussi que « toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages », que parfois les interactions de l'enseignant interfèrent avec d'autres processus ou stratégies d'apprentissage de l'élève et que pour apprendre « c'est de silence et de tranquillité dont l'élève a besoin pour réorganiser sa pensée et assimiler la connaissance ». Et l'auteur propose « un travail de métacognition et de métacommunication sur l'apprentissage et l'interaction ».

Dans une autre approche, ethnographique d'Andrew Pollard (1987) sur le consensus, l'auteur repère le travail négocié entre l'enseignant et l'élève et les stratégies mutuelles qui en découlent.

La recherche de R. Sirota (1988) sur l'existence d'un réseau officiel et d'un réseau parallèle de communication en classe identifie « les règles du jeu scolaire » en situation et montre les liens entre le statut d'acteur social de l'élève et les stratégies adoptées.

Et les nombreux travaux de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie poursuivent la même investigation sur les stratégies élèves « pour faire face » cherchant à comprendre le sens de ces pratiques dans les interactions (voir « la classe désespérément pleine » que décrit R. Sirota, 1991).

V. - L'APPROCHE ÉCOLOGIQUE DES PROCESSUS CONTEXTUELS

Après la prise en considération dans les interactions, des facteurs venant des élèves, ce sont les variables provenant de la situation qui vont être recherchées.

1. Les contraintes de la situation pédagogique

Dans le modèle « processus-produit » de Dunkin et Biddle (1974), le contexte était composé de variables statiques extérieures à la classe. Le courant actuel des recherches écologiques sur la classe inspiré de Bronfenbrenner (1986) a une approche holistique et dynamique du contexte et analyse les effets du contexte d'enseignement, de la situation pédagogique sur les comportements interactifs de l'enseignant et des élèves en termes de « contraintes-libertés ». Le contexte est défini comme « un lieu d'activité dans un temps d'activité ; d'activités et de règles de signification de celles-ci qui sont elles-mêmes de l'activité » (Birdwhistell, 1981).

Comme l'écrit E. Bayer (1986), « la situation pédagogique se réimpose comme élément central de toute analyse des processus d'enseignement ». E. Bayer (1986) dégage les contraintes de forme « qui déterminent le canevas de communication », contraintes de fonctionnement autour de l'organisation et de la gestion pédagogique et les contraintes de programme.

V. Gengerg (1983) et E. Bayer ont mené une observation de 22 leçons de français où les fonctions remplies par les acteurs enseignant et élèves, sont identifiées selon les rôles qu'ils tiennent et les contenus traités. L'outil inspiré de celui de GUMP permet de dégager des « patterns écologiques » qui influencent les comportements interactifs.

B. Mouvet (1987, 1989), pour explorer les effets de contexte sur les comportements interactifs des maîtres et des élèves et partant du constat que « les fonctions d'enseignement ne peuvent s'étudier hors référence à la culture scolaire », a construit un instrument permettant d'analyser « les entités multidimensionnelles des contextes immédiats d'enseignement » à l'école primaire, en décrivant le travail en classe et ses règles afin d'explorer « les liaisons fonctionnelles » entre gestion du temps, organisation du travail scolaire, la structure organisationnelle, en aval les comportements interactifs du Maître et en amont les contraintes-libertés institutionnelles. »

Toujours dans l'identification de ces contraintes de situation, M. Crahay, (1990) identifie les effets des scénarios de leçon pré-construits variés. Et dans une recherche récente où il observe deux classes fonctionnant selon deux modalités d'organisation différente de classe travaillant sur ordinateur, élèves en atelier ou élève seul devant un écran. M. Crahay (1994) analyse par rapport à « l'engagement dans la tâche » des élèves, le rôle des interactions entre élèves et la place de l'enseignant ; il repère l'influence de deux paramètres : « le caractère d'intrusion » des élèves au cours du travail, les élèves interfèrent plus entre eux qu'ils n'interagissent dans les classes en ateliers, et le caractère « dans le coup » de l'enseignant (concept emprunté à Kounin) qui selon qu'il se concentre ou non sur la tâche des élèves et interagit, joue un rôle dans l'apprentissage.

2. L'impact des processus cognitifs infra-situationnels

À côté des effets de contexte, se développe un autre courant de travaux qui depuis les années 75, intègre ce qui se passe dans « la pensée des enseignants » lors de leur action en situation. Les apports des travaux anglo-saxons du paradigme de « la pensée des enseignants » ont été régulièrement présentés par F.-V. Tochon (1989, 1990, 1992) en particulier les recherches sur les prises de décision interactives. F.-V. Tochon (1989) souligne « que ce courant a donné des résultats si intéressants qu'il est actuellement en passe de supplanter les autres paradigmes de recherche sur l'enseignement ». Ce paradigme modifie l'approche classique des conduites d'enseignement et met surtout en évidence « la construction du sens » pédagogique des actions des enseignants en situation.

Ces recherches centrées sur ce que pense l'enseignant dans sa préparation et dans ses connaissances permettent de restituer le fonctionnement cognitif sous-jacent du processus enseignement en action.

Mais il s'agit de voir aussi la place des décisions prises par l'enseignant avant et pendant le déroulement des situations, processus cognitifs médiateurs. À partir de verbalisations a posteriori des enseignants observés, les auteurs E. Charlier (1989), M. Altet (1993), constatent le peu de prise en considération des interactions des élèves dans les prises de décision interactives : le schéma de la préparation prédomine.

Le 3^e « Handbook of research on education » édité par Wittrock (1986) présente l'évolution de ces différents courants et l'élargissement des variables de contexte prises en compte par ces nouveaux paradigmes pour restituer le fonctionnement des interactions et essayer d'en comprendre le sens. Vu la complexité des processus d'interactions pédagogiques, des tentatives d'articulation de travaux sur ce thème dans des modèles systémiques ou « des processus interactifs contextualisés » ont été tentés.

VII. - LES MODÈLES INTÉGRATEURS

Trois exemples de travaux récents différents et complémentaires tentent d'articuler les processus enseignement-apprentissage à partir des interactions. Ce qui caractérise la démarche de ces recherches, c'est une pluralité et une complémentarité des approches, à partir de modèles systémique ou intégrateur pour aboutir à une compréhension du fonctionnement pédagogique.

1. Le paradigme systémique : G. Lerbet (1981) a dégagé l'importance du système-personne, et la nécessité d'une approche systémique enseignement-apprentissage avec la prise en compte du « mode de pilotage » propre à chaque acteur-personne qui lui permet de développer son autonomie ; l'outil SPPA de Gouzien (1989), « Système personnel de pilotage de l'apprentissage » de l'élève, a été mis en relation avec le SPPE de l'enseignant, système personnel de pilotage de l'enseignement, ce qui permet une approche globale des personnes en interaction.

2. L'articulation du processus E-A, les processus médiateurs et situationnels, modes d'ajustement et articulation interpersonnelle : un modèle intégrateur de M. Altet (1991, 1994) :

L'articulation du processus E-A ne se situe pas seulement au niveau comportemental, elle se retrouve aussi au niveau du traitement de l'information par les différents acteurs et est de nature cognitive : opérations cognitives mobilisées par les élèves en classe ainsi que de nature socio-cognitive : relations enseignant-élèves, élèves-élèves. C'est pourquoi, si l'on veut comprendre en profondeur le processus E-A, l'analyse des processus cognitifs intermédiaires et des processus médiateurs socio-affectifs, et situationnels nous a semblé indispensable pour compléter l'analyse des comportements observables. L'analyse des séquences d'interactions pédagogiques montre le processus d'adaptation interpersonnelle, d'ajustement, mis en œuvre ou non par l'enseignant et l'élève dans une situation pédagogique donnée. La spécificité de cette recherche tient dans la pluralité des variables prises en compte et leur articulation :

— variables pédagogiques, objectifs et stratégies, variables psychosociales de la communication, affectives, variables cognitives, opérations cognitives et tâches mises en œuvre par les apprenants, variables situationnelles, préparation, cadre et contraintes en classe, variables infra-situationnelles, prises de décision pré-actives et interactives. Ces variables sont traitées par une pluralité de méthodologies, observation systématique et analyse de discours, approche séquentielle et systémique, traitement quantitatif et qualitatif, analyses et synthèse, analyse descriptive et compréhensive, mais surtout par la prise en considération d'une pluralité de regards sur l'objet : à côté de l'analyse de l'observateur, nous avons recueilli les regards des sujets-acteurs — l'enseignant et les élèves objets de la recherche —, leurs représentations et leurs discours sur ce qu'ils font : à l'interprétation donnée par le chercheur, nous avons intégré le sens que les acteurs donnent à leurs actions. Ceci nous semble nouveau par rapport à la tradition des recherches psycho-pédagogiques où le sujet est en général seulement objet de la recherche.

Notre analyse a eu pour objectif de repérer les ajustements ou les décalages entre les processus cognitifs et socio-affectifs mis en œuvre par les acteurs en liaison avec la stratégie pédagogique retenue. Par cette mise en relation entre mode de communication, processus cognitifs et scénario de stratégies pédagogiques, nous avons tenté d'identifier les origines des malentendus et des difficultés de ce que nous avons appelé les modes d'ajustement entre enseignant et élèves en classe, en analysant quelques épisodes réels significatifs. Nous avons proposé un modèle théorique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage dans le micro-système classe, à partir du concept d'ajustement et de « clarté cognitive », concept de clarification des contextes scolaires utilisé aussi par M. Brossard (1993) ou dans l'analyse du contrat didactique par M.-L. Schuber-Léoni (1986). L'analyse de ces ajustements et adaptation interpersonnelle montre que les difficultés des élèves ne sont pas complètement inhérentes aux individus élèves, elles se construisent en classe dans l'interaction pédagogique et sont le produit de non-ajustements entre enseignant et élèves.

3. Les processus contextuels et la contextualisation par M. Bru (1991).

La recherche de M. Bru (1991) se situe dans cette évolution des paradigmes de prise en considération des variables de la situation et du contexte, et intègre l'analyse des interactions dans celle de l'action didactique.

Partant de la nécessité de rassembler des observations sur les actes réels produits en classe en un temps « T » et substituant la notion de « profil

d'action didactique » à la notion de méthode dont il a dégagé les limites, M. Bru articule trois catégories de variables :

- les variables de structuration des contenus,
- les variables processuelles qui recouvrent la dynamique du processus E-A, la répartition des initiatives, les registres de communication didactique, les modalités d'évaluation,
- les variables relatives au dispositif d'organisation et de gestion pédagogique.

Les variables processuelles analysent le rapport enseignement-apprentissage, les interactions. À partir de ces variables M. Bru a pu étudier la variabilité didactique, repérer la variété effectivement réalisée.

Pour sa part, A.-M. Joux, (1993) pour repérer des effets de contexte, essaye d'identifier le champ d'action pédagogique des enseignants du primaire à partir de ce qu'ils écrivent sur les projets d'école et C. Vatonne-Joffroy (1993) analyse le processus de contextualisation des conduites des enseignants et mis en évidence l'existence d'organiseurs de la dialectique variation-répétition en classe par une démarche de focalisation progressive sur les effets de contexte, montrant les limites d'une conception de l'enseignant décideur.

CONCLUSION

Ainsi de l'observation des comportements et styles de l'enseignant, les recherches sur les interactions se sont élargies et ont pris en considération un nombre plus étendu de variables dépendantes, de variables processus, ainsi que des variables effets qui rendent compte de l'articulation des processus enseignement-apprentissage dans une situation, un contexte et cela dans une perspective de plus en plus interdisciplinaire. Marc Bru (1991), parle du *développement des « modèles interactifs contextualisés »* et en dégage une conséquence essentielle pour la Recherche en éducation : « ainsi les variables pédagogiques et didactiques ne sont plus aujourd'hui envisagées indépendamment de leurs relations avec d'autres systèmes de variables étudiés selon des perspectives complémentaires, sociologiques, psychologiques, ethnologiques... » . C'est pourquoi, plus que la fréquence des comportements observés, c'est l'articulation, l'adéquation des comportements des acteurs qui importent actuellement aux chercheurs et une complémentarité d'approches disciplinaires est devenue indispensable pour comprendre la complexité des problèmes d'interaction pédagogique en classe (M. Altet, H. Peyronié, 1987).

C'est le développement de ces recherches fondées sur l'observation dans les classes qui permet de construire des outils d'analyse des pratiques et situations pédagogiques utilisables en formation professionnelle d'enseignants.

Marguerite Altet
Université de Nantes

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN D. et RYAN K. (1972). — **Le micro-enseignement**. Paris : Dunod.
- ALTET M. (1994). — **La Formation Professionnelle des Enseignants**. Paris : PUF.
- ALTET M. (1992). — Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement, **Revue Les Sciences de l'Éducation**. Caen : CERSE, n° 1/2.
- ALTET M. (1979). — « Modification des opinions, attitudes pédagogiques et des comportements chez l'élève-professeur en formation : rôle de l'autoscopie, du micro-enseignement et d'une formation intégrée », **Thèse de III^e cycle**, Université de Caen.
- ALTET M. et PEYRONIE H. (1987). — Une convergence possible, Styles d'enseignement, typologies d'enseignants in **Recherches scientifiques et formation des enseignants et formateurs**, Actes VI^e congrès APELF, Caen : CERSE.
- ALTET M. (1991). — Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels, **Recherche pour l'Habilitation** dactylographié, Université de Nantes.
- ALTET M. (1998). — L'analyse des pratiques enseignantes : stabilité et variabilité des styles d'enseignement. **Revue Les Sciences de l'Éducation**. Caen : CERSE, n° 4/5.
- ALTET M. et BRITTON D. (1983). — **Micro-enseignement et formation des enseignants**. Paris : PUF.
- ANDERSON L. et BURNS R. (1989). — **Research in classrooms**. Oxford : Pergamon press.
- ARDOINO J. et MIALARET G. (1990). — « L'intelligence de la complexité. Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques », in **AFIRSE, actes Colloque**, Alençon.
- BAYER E. (1986). — « Une science de l'enseignement est-elle possible ? » in **Hommage à De Landsheere, L'art et la science de l'Enseignement**, Labor-Nathan 2000.
- BELLACK A. (1966). — **The language of the classroom**. New York : TCP, Columbia University.
- BRESSOUX P. (1990). — Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? **Revue Française de Pédagogie**, n° 93.
- BRONFENBRENNER U. (1986). — Recherche sur l'écologie du développement in **Hommage à De Landsheere, L'art et la science de l'Enseignement** Bruxelles : Labor-Nathan 2000.
- BROSSARD M. (1985). — Qu'est-ce que comprendre une leçon ? **Bulletin de psychologie**, n° 371.
- BROSSARD M. (1992). — Un cadre théorique pour l'analyse des situations scolaires, **Revue « Enfance »**, n° 4.
- BRU M. (1987). — Vers une théorie du système enseignement-apprentissage, **Thèse d'État**. Toulouse.
- BRU M. (1991). — **Les variations didactiques dans l'organisation des condition d'apprentissage**. Toulouse : EUS.
- BRU M. (1990). — Une nouvelle approche des conduites d'enseignement : les recherches sur les conduites d'apprentissage, in **Colloque AFIRSE**, Alençon.
- CRAHAY M. et LAFONTAINE D. (1986). — **L'Art et la Science de l'enseignement**. Bruxelles : Labor-Nathan 2000.
- CRAHAY M. (1989). — Contraintes de situation et interaction maître-élèves : changer sa façon d'enseigner, **Revue Française de Pédagogie**, n° 88.
- DE LANDSHEERE G. et BAYER E. (1975). — Comment les maîtres enseignent, **Ministère de l'Éducation nationale**. Bruxelles.
- DE LANDSHEERE G. (1976). — **Introduction à la recherche en éducation**. Paris : Colin.
- DEBESSE M. et MIALARET G. (1970-1978). — **Traité des Sciences pédagogiques**. Paris : PUF, 8 tomes.
- DELAMONT S. (1983). — **Interaction in classroom**. Methuen.
- DEVELAY M. (1992). — **De l'apprentissage à l'enseignement**. Paris : ESF.
- DOYLE W. (1978). — Paradigms for research on teacher effectiveness in L.S. Shulman, **Review of Research in Education**, 5, 163-198.
- DOYLE W. (1986). — **Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants**, in **L'Art et la Science de l'enseignement**, ed. Crahay M., Lafontaine D. Bruxelles : Labor Education 2000.
- DUNKIN M.-J. and BIDDLE, B.-J. (1974). — **The study of teaching**. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- DUPONT P. et VILAIN M. (1985). — Radioscopie de la relation éducative in **Revue Française de Pédagogie**, n° 73.
- DURU M., JAROUSSE, J.-P. et MINGAT A. (1991). — Mieux analyser l'impact des pratiques pédagogiques, in **Colloque AFIRSE**. Carcassonne.
- ESTRELA A. (1989). — Un modèle de caractérisation des situations pédagogiques, **Actes Colloque APELF**. Montréal.
- GAGE N.-L. (1986). — « Comment tirer un meilleur parti des recherches sur le processus d'enseignement ? » in **Hommage à De Landsheere**. Bruxelles : Labor 2000.
- GAGE N.-L. (1983). — **Editor, Handbook of research on teaching**. Chicago : Rand Mac Nally.
- GENGERG V. (1983). — **Tentative de description de différents dispositifs pédagogiques**, Université de Genève.
- GILLY M. (1980). — **Maître-élèves rôles institutionnels et représentations**. Paris : PUF.
- GREEN J. et HARKER J. (1988). — **Multiple perspectives analyses of classroom discourse**, vol. XXVIII.
- GREEN J., WEADE R. et GRAHAM K. (1988). — **Lesson construction and student participation : a sociolinguistic analysis**. Ablex pub.

- HOUDE O. et WYNNIKAMMEN F. (1992). — Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels. *Revue Française de Pédagogie*, n° 98.
- HUBERMAN M. et MILES A.-M. (1984). — **Qualitative data analysis**. SAGE, Beverley Hills, (Version française, de Boeck, 1991).
- JONES R. (1980). — Le langage en milieu scolaire, aspects de l'échange Maître-élèves, **thèse de 3^e cycle**, Université Paris V.
- KEMPF M. (1990). — Relativité de la réussite en lecture au CP : pédagogies comparées, *Revue Française de Pédagogie*, n° 91.
- KLAUERT K.-J. — Framework for a theory of teaching, **Teacher and teaching education**, 1, 5, 17.
- LAVENU D. (1993). — La réussite de l'élève à l'école élémentaire, **Thèse nouveau régime**, Université de Caen.
- MEHAN H. (1979). — **Learning lessons**. Harvard : The university press.
- MIALARET G. (1987). — **La psychopédagogie**. Paris : PUF, n° 2357.
- MIALARET G. (1990). — Clôture, **Actes du Colloque AFIRSE**. Alençon.
- MIALARET G. (1991). — Psychopédagogie de la communication en classe in **Pédagogie générale**. Paris : PUF.
- MOUVET B. (1990). — Pour analyser les contextes d'enseignement : présentation et mise en perspective d'un instrument d'observation, in *Revue Scientia paedagogica experimentalis*, XXVII, 1.
- NONNON E. (1986). — Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant. *Revue française de Pédagogie*, n° 74.
- NOT L. (1987). — **L'enseignement répondant**. Paris : PUF.
- PERRENOUD P. (1984). — **La fabrication de l'excellence scolaire**. Genève : Droz. PERRENOUD P. (1992). — **La communication en classe, Se former**. Lyon.
- POSTIC M. (1977). — **Observation et formation des enseignants**. Paris : PUF.
- POSTIC M. (1979). — **La relation éducative**. Paris : PUF.
- POSTIC M. et DE KETELE J.-M. (1988). — **Observer les situations éducatives**. Paris : PUF.
- POSTIC M. (1991). — De l'analyse des difficultés rencontrées par les élèves en classe à la transformation des pratiques éducatives, in *Revue Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Caen : CERSE, n° 5.
- POURTOIS J.-P. et DESMET H. (1988). — **Epistémologie et instrumentation en Sciences humaines**. Bruxelles : Mardaga.
- ROUX J.-P. (1982). — Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élèves. *Revue Française de Pédagogie*, n° 59.
- SCHON D.-A. (1983). — **The reflective practitioner**. London : Temple.
- SCHON D.-A. (1987). — **Educating the reflective practitioner**. New York : Basic Books.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1986). — Le contrat didactique : un cadre interprétatif, in *Journal européen de psychologie de l'éducation*, vol 1, n° 2.
- SHULMAN L.-S. (1986). — Paradigms and research programs in the study of teaching in **Wittrock**, Macmillan.
- SIROTA R. (1987). — La classe : un ensemble désespérément vide. *Revue Française de Pédagogie*, n° 80.
- SIROTA R. (1988). — **L'école primaire au quotidien**. Paris : PUF.
- SMITH B.-O. (1961). — « A concept of teaching » in **Language and concepts in Education**. Chicago : Rand Mc Nally.
- SOULE-SUSBIELLES (1982). — Dialogue en classe. **Thèse université Paris III**.
- STUBBS M. et DELAMONT S. (1984). — **Exploration in classroom observation**, Chichester. New York : John Wiley.
- TOCHON F.-V. (1992). — À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants in *Revue Française de Pédagogie*, n° 99.
- TOCHON V.-F. (1989). — « La pensée des enseignants : un paradigme en développement » in *Revue Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*. Paris, INRP, n° 17.
- TOCHON V.-F. (1991). — **L'enseignement stratégique**. Toulouse : EUS.
- TRAVERS R.-W. (1973). — Editor, **Second Handbook of Research on Teaching**. Chicago : Rand Mac Nally.
- VATONNE-JOFFROY C. (1993). — Répétitions et variations didactiques, une dialectique contextualisée. **Thèse Doctorat nouveau régime**, Toulouse.
- WITTRICK M.-C. (1986). — Editor, **Third Handbook of Research on Teaching**. New York : Macmillan.