

L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

UNE ARTICULATION SIGNIFIANTE D'ACTIVITÉS DANS LA CLASSE

STEFANIA CASALFIORE*, STEFANO BERTONE**,
MARC DURAND***

Résumé

À partir de vignettes extraites d'un programme de recherche, cet article présente une analyse de l'articulation de l'activité du professeur et des élèves dans la classe et propose d'envisager l'enseignement comme relevant pour une large part d'un travail d'articulation (Strauss, 1992). Quatre points sont particulièrement détaillés qui jalonnent une argumentation se déplaçant de conceptions de l'enseignement comme activité de prescription du travail des élèves à une activité de négociation. Ces points sont : la prescription anticipée visant à régler l'activité des élèves, l'articulation des significations au cours des échanges dans la leçon, le recoupement des significations au moment des accords en classe et la précarité de ces accords et leur caractère négocié.

Abstract

Starting from vignettes taken from a research programme, this paper presents an analysis of the connection between the teacher's and the pupils' activity in class and suggests considering teaching as being, to a large extent, a matter of connection (Strauss, 1992). The authors dwell more particularly on four points which punctuate an argumentation ranging from teaching conceived as an activity which prescribes work to the pupils, to teaching as an activity of negotiation. These points are: anticipated instruction aiming at planning the pupils' activity, the connection of meanings of exchanges during the lesson, the cross-checking of meanings during agreements in class, the precarious and negotiated nature of these agreements.

87

* - Stefania Casalfiore, GIRSEF, Université catholique de Louvain (Belgique).

** - Stefano Bertone, DIERF, IUFM de Nice.

*** - Marc Durand, LIRDEF, IUFM de Montpellier.

Ce texte propose une analyse de l'enseignement scolaire en termes d'activités situées et articulées. Il relève d'un programme de recherche récent qui envisage de façon centrale les dimensions incarnée, enculturée, signifiante et contextualisée de la cognition et de l'action des enseignants (Brown, Collins et Duguid, 1989 ; Durand, 2000 ; Greeno, 1998 ; Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991 ; Wortham, 2001). Ce programme se nourrit des apports de travaux issus de la micro-sociologie, de l'ethnographie et d'une psychologie écologique qui avaient envisagé la classe comme un système ou un ensemble d'activités constitutives de ce système (Doyle, 1986 ; Gump, 1967 ; Kounin, 1970 ; McDermott, 1977), et intègre les propositions plus récentes émanant des sciences de la cognition (Dourish, 2001 ; Suchman, 1987 ; Varela, 1989 ; Winograd et Florès, 1989).

Dans la classe, agissent des acteurs différents, qui sont engagés dans des interactions locales permanentes : l'enseignant aide un élève, délivre des instructions à un petit groupe, s'adresse à la totalité de la classe, des élèves travaillent par quatre à une tâche collective, deux d'entre eux discutent d'un sujet qui est nettement extra-scolaire, etc. Si ces interactions locales se déploient dans un contexte spatio-temporel aux bornes relativement définies (la salle de classe, la leçon) elles sont aussi situées culturellement, à l'intérieur de ce que certains auteurs appellent des « communautés de pratiques », c'est-à-dire des systèmes qui lient les personnes agissantes en des espaces de significations collectives continuellement construites et négociées (Durand, Ria et Flavier, 2002 ; Galego et Cole, 2001 ; Lave, 1988, 1997). À travers l'analyse de vignettes décrivant des situations réelles de classe, nous proposons de montrer l'intérêt d'une approche *in situ* des activités en classe. Ces vignettes ont été extraites d'une étude de cas (Bertone, Méard, Flavier, Euzet et Durand, 2002) ayant pour objectif de caractériser les transactions situées entre un enseignant chevronné d'éducation physique et sportive et ses élèves de collège, notamment à propos des actions d'indiscipline en classe. Plus généralement, cette étude devait permettre de comparer les transactions entre cet enseignant et les élèves de deux de ses classes très différentes : une classe difficile et une classe de bon niveau scolaire. L'analyse portait sur l'énonciation de règles, qui étaient définies comme les prescriptions de l'enseignant relatives au travail scolaire à réaliser et les proscriptions des actions non souhaitables des élèves. Il s'agissait d'élucider la façon dont l'enseignant et ses élèves parvenaient à négocier et à construire ensemble le sens des règles énoncées au cours des échanges verbaux réalisés dans ces deux classes très différentes.

À cette occasion l'enseignement a été conçu non pas comme l'agencement des comportements d'un individu exprimant des connaissances ou des représentations intimes, mais comme l'articulation d'activités dans un contexte particulier, tenue par des finalités éducatives plus ou moins explicites et faisant émerger *in situ* des significations distribuées et plus ou moins partagées. Deux séries de vignettes sont présentées. La première montre le réglage problématique et improbable des activités

des élèves par un système de prescriptions anticipées, ainsi que la nécessité d'une articulation des significations qui sont attribuées à ces réglages ; la seconde illustre l'émergence d'équilibres transitoires dans la classe, et le caractère négocié de l'articulation des activités des enseignants et des élèves.

1. La prescription anticipée de l'activité réglée des élèves

Vignette 1. Chris est un enseignant d'éducation physique expérimenté. Au début d'une leçon de Handball, il rassemble ses élèves, énonce les règles du jeu et de l'organisation des deux équipes, et propose un « jeu à thème » avec des « joueurs-jokers » qui entrent sur le terrain lorsque leur équipe attaque, et en sortent lorsqu'elle défend. La progression du ballon vers le but est ainsi facilitée par le nombre supérieur des attaquants. Les rotations des équipes et des élèves sont inscrites sur un tableau. L'énoncé porte aussi sur l'interdiction de conduire le ballon seul, c'est-à-dire de « dribbler ».

Chris, s'adressant à tous les élèves : « [...] L'objectif est la conduite du ballon [...]. Pas de dribble [...], on joue devant ou derrière mais pas de dribble. Pour le premier thème on travaille comme ça. Trois minutes par période. Vous avez chacun votre numéro. Vous regardez là, vous avez votre fonction : joueur, joker ou remplaçant. Sur le terrain les numéros un, deux, trois, quatre, cinq, six et sept... Les numéros six et sept sont jokers. Les remplaçants, vous êtes sur le côté aussi. Le joker ne peut entrer que lorsque son équipe a le ballon. Quand son équipe n'a pas le ballon, il sort. [...] Après on change. Voilà, ballon aux bleus ! Les jokers n'entrent que lorsque leur équipe est en possession du ballon, OK ? ».

89

Dans cet extrait, l'enseignant énonce des règles qui interdisent et/ou imposent les actions spécifiques à réaliser par les élèves (« on joue devant ou derrière mais pas de dribble »), en fonction des rôles qu'il leur a attribués (« vous avez chacun votre numéro », « vous regardez là, vous avez votre fonction... joueur, joker ou remplaçant », « le joker ne peut entrer que lorsque son équipe a le ballon », « quand son équipe n'a pas le ballon, il sort »). Les actes de langage produits, au-delà de leur fonction de description des actions à exécuter, ont une valeur de prescription et/ou de proscription stricte ; on remarque qu'ils sont dénués de motifs. Cette absence d'énonciation des motifs pourrait laisser penser que, comme telles, les prescriptions de l'enseignant n'ont pas de sens pour les élèves. En effet, théoriquement, toute action sensée s'inscrit dans une activité plus globale qui rend compte des motifs de l'acteur, qu'ils soient liés à l'engagement affectif de ce dernier ou à sa position sociale (Leontiev, 1984). L'analyse conduit cependant à faire l'hypothèse que l'absence de motif cache un « motif par défaut » et que le sens de la prescription est à trouver dans la présence contraignante de l'enseignant. En ce début de leçon,

l'articulation des activités de Chris et des élèves se construit à partir des règles énoncées *a priori*, c'est-à-dire, à partir d'une prescription anticipée des actions à mettre en œuvre. On verra plus loin que les interactions à propos de ces règles permettront d'établir une véritable conformité entre les actions réalisées par les élèves et celles prescrites par l'enseignant, et de faire apparaître des actions réglées, considérées comme acceptables par les acteurs de la situation de classe.

À certains égards, l'énoncé des prescriptions sans motif en début de leçon reflète l'idée d'un programme défini par l'enseignant avant le démarrage de la leçon, qui sert à cadrer l'activité qui va se dérouler en situation (Casalfiore et Paquay, sous presse). Cette notion de programme anticipé est compatible avec un partage simple des tâches scolaires : l'enseignant prescrit et pilote le travail des élèves en classe, lequel consiste en des réactions aux prescriptions de l'enseignant. Sans doute a-t-on affaire à une organisation taylorienne du travail scolaire : les activités de conception – les décisions sont séparées des activités d'exécution –, sont le fait d'acteurs différents, et l'articulation des deux se fait en chaîne. Ensuite, le fait que l'articulation des activités prenne appui sur l'idée d'un programme pré-établi localise le sens de ces activités en dehors de la classe, dans les finalités éducatives dont s'inspire le programme en question. On peut s'interroger sur le degré de recouvrement des significations produites par l'enseignant et par les élèves. Cependant, dans le cas présenté, ce qui fait que les élèves réalisent ou non la consigne relève d'une sorte de contrat implicite, fondé sur des règles non dites, dont la plus simple et fondamentale pourrait être : « On le fait parce que l'enseignant a dit de le faire » ; c'est parce que l'enseignant le demande ou l'impose que les élèves vont faire ceci et éviter de faire cela. Cette forme impositive met en jeu un processus d'influence qui se traduit par une absence d'initiative de la part des élèves et des actes de langage chez les enseignants qui scotomisent les motifs d'action. L'articulation des activités en ce début de leçon se fait sur la base de règles implicites, connues et partagées, qui sont issues de l'expérience vécue lors des participations antérieures à la classe (Cole, 1991 ; Coulon, 1993 ; Lave, 1997).

90

La Vignette 2 montre cependant que l'existence d'un programme pré-établi, la référence au sens porté par les finalités éducatives et les règles implicites de fonctionnement routinisées se suffisent pas à expliquer le déploiement des activités en classe.

2. La nécessaire articulation des significations

Vignette 2. Le projet de Chris est de mettre les équipes en situation de surnombre offensif, grâce à l'entrée des joueurs-jokers à chaque possession du ballon et à la sortie des jokers adverses. Or, cette prescription n'a pas cette signification pour les élèves. Elle apparaît plutôt comme une contrainte vide de sens, qu'il faut satisfaire,

sous peine d'être réprimandé par l'enseignant. Il se fait qu'en cours de leçon, un élève appartenant à l'équipe en maillot bleu a manifesté un engagement physique très intense et n'a laissé que peu d'initiatives aux autres joueurs, récupérant le ballon, marquant un but aussitôt après, récupérant le ballon, etc. Ceci a posé problème dans la mesure où le jeu avait perdu son intérêt et où les joueurs-jokers des deux équipes entraient et sortaient sans cesse sans parvenir à s'emparer du ballon. Chris est alors intervenu :

Chris : « Stop ! Quel est le problème des jokers ? »

Rac : « Sortir - rentrer, sortir - rentrer. »

Chris : « Pourquoi sortir - rentrer - sortir ? »

Plusieurs : « Parce qu'ils n'ont pas le ballon. »

Chris : « Oui, c'est parce qu'ils n'arrivent pas à conserver le ballon. Il faut assurer les passes ! »

Cet extrait montre que l'enseignant a réussi à construire avec ses élèves un sens nouveau de la prescription, à partir des ressources de la situation. Il a tenté d'amener les élèves de l'équipe en maillot rouge vers une compréhension du motif de la règle des jokers. Telle qu'elle était formulée au début de leçon, les élèves ne retenaient que la prescription d'entrée-sortie du terrain. L'établissement d'une nouvelle règle (« il faut assurer les passes ») dont le motif était énoncé (« pour conserver le ballon ») a donné du sens au rôle de joker, du moins pour les élèves de l'équipe en maillot rouge qui perdaient sans cesse le ballon. Par la suite les joueurs-jokers de cette équipe se sont montrés vigilants et entraient sur le terrain en se rendant disponibles pour le porteur du ballon, sans que Chris ait à contrôler leurs actions. En revanche, les joueurs-jokers de l'équipe en maillot bleu n'étaient pas prêts, lors des rotations, et Chris devait constamment les inciter à se mettre en place et à entrer ou sortir du terrain.

91

Ceci montre qu'en l'absence de motifs, l'enseignant est le seul garant du respect du cadre créé par le programme pré-établi. L'interprétation de la règle principale – ici, la traduction de l'énoncé en exécution pure et simple « entrer quand on a le ballon – sortir quand on n'est pas en sa possession » –, n'autorise qu'une articulation des activités fondée sur l'imposition et le contrôle par l'enseignant des actions prescrites et/ou proscrites. L'événement présenté dans la Vignette 2 est crucial en ce sens que l'énonciation des motifs des règles correspond à l'émergence de significations partagées nouvelles, et que c'est à partir de cet événement que les règles prescrites sont véritablement appropriées dans l'action par les élèves en maillot rouge. Le partage des significations se construit dans l'action, et la situation de classe peut être assimilée à un contexte opérationnel, c'est-à-dire un contexte dont les individus font l'expérience, constituant ainsi un espace d'élaboration de sens (Greeno, 1998 ; Lave, 1988). Par ailleurs, le fait que seuls les joueurs en maillot rouge agissent conformément aux attentes de l'enseignant illustre le fait que la signification et le fonctionnement d'une règle ne se situent pas dans son énoncé mais émergent dans le contexte

de son application (Casalfiore et Paquay, sous presse). C'est à la suite des difficultés vécues par les joueurs en maillot rouge que la construction d'un sens commun nouveau a pu être amorcée, sens qui a échappé aux élèves en maillot bleu.

Les vignettes présentées dans la suite du texte illustrent le fait que la participation à la communauté de pratiques et le partage des significations n'impriment pas nécessairement aux actions une seule direction. À tout moment, en fonction des interprétations effectuées au cours du déroulement de la leçon, des déviations sont susceptibles de se produire.

3. Dynamique des accords dans la classe

Vignette 3. Au début d'une leçon de Gymnastique conduite par Chris, quelques jours après la leçon de Handball, les élèves ont installé des tapis et commencent à s'échauffer avant que l'enseignant n'arrive dans le gymnase. Chris a prévu de leur faire exécuter des enchaînements gymniques sur des chemins de tapis (ou « rails ») en limitant le nombre d'appuis des mains et des pieds au sol (la réduction des surfaces d'appui et la précarité de l'équilibre incitent les élèves à une plus grande tonicité posturale de soutien). Les élèves ont un « capital de points » au départ, auquel on soustrait un point par appui supplémentaire et trois pour chaque sortie du tapis (pose d'une main ou d'un pied hors du « rail »).

Chris : « ... Ne sortez pas du rail et essayez d'avoir un déplacement ample. On est sur les notions d'amplitude du déplacement, d'équilibration et de tonicité. L'enchaînement doit avoir trois ou quatre éléments, pas au-delà. Il faut essayer de voir comment on peut faire pour avoir plus d'amplitude. Le nombre d'appuis est limité : (une) rotation avant groupée, ça fait six appuis... Donc réaliser un enchaînement, ça comporte un nombre d'appuis. Vous pouvez les économiser sur certains éléments. À vous de spéculer là-dessus pour travailler sur la continuité du déplacement sans temps d'arrêt ».

Cet extrait montre que l'enseignant agit ici de façon radicalement différente. Il précise d'emblée le sens, le motif des actions attendues : «... avoir plus d'amplitude », « d'équilibration et de tonicité », « pour travailler sur la continuité du déplacement sans temps d'arrêt... ». Les prescriptions énoncées sont euphémisées : « Il faut essayer de voir comment... » ; « à vous de spéculer... ». L'activité des élèves, en correspondance avec cette forme différente de prescription, est elle-même d'une autre nature. À la différence de ce qui se passe lors de la première leçon, l'enseignant obtient au début de celle-ci un accord fondé sur la persuasion à propos du nombre d'éléments par enchaînement de l'organisation par ateliers et des éléments gymniques à réaliser. Les élèves s'engagent dans l'action sans contrôle de sa part, et non pas sous l'effet d'une contrainte ou d'une imposition.

Les Vignettes 1 et 3 présentent, à quelques jours d'écart, les traits d'un enseignant traditionnel et ceux d'un pédagogue privilégiant la mise en activité des élèves. Il est peu probable que ce soit là des stratégies délibérées, planifiées : il faut plutôt y voir le fruit d'ajustements en situation, émergeant de la nature des interactions qui se tissent à tel ou tel moment, et mettant en évidence le caractère adaptatif de l'activité de l'enseignant.

Ces vignettes suggèrent deux considérations. Premièrement, l'étude située des interactions en classe permet de discuter une approche normative des compétences des enseignants. Il est par exemple difficile, dans ce cadre d'analyse, de considérer que les seules situations de réussite pédagogique sont celles où l'enseignant négocie en permanence les actions à réaliser avec les élèves et où il ne réalise que rarement des actions prescriptives et coercitives. Comme l'illustrent ces vignettes, les actions de Chris ont un sens que l'on peut situer dans l'histoire du développement de ses interactions avec ses élèves. Elles peuvent être considérées comme la manifestation d'un équilibre transitoire, que l'on comprend mieux lorsqu'on l'envisage dans ses dimensions temporelle et expérientielle.

Deuxièmement, si la connaissance des plans et des préparations de leçons est importante pour comprendre l'activité d'un enseignant en classe, celle-ci ne se laisse réduire ni à l'exécution de plans, ni à la seule prescription du travail des élèves. Nous ne disons pas que l'activité anticipatoire des enseignants est vaine, mais qu'elle consiste à évoquer des actions possibles à réaliser en classe, compte tenu des expériences d'enseignement et des connaissances construites au cours des interactions passées avec les élèves. Les actions qu'un enseignant envisage en situation de classe, font l'objet de jugements d'adéquation permanents de sa part et alimentent une activité de prise de décisions en classe qui est souvent conflictuelle, singulière et originale (Bertone et al., 2002). En d'autres termes, si l'action est anticipée, elle n'est pas prédéterminée (Suchman, 1987) et son déroulement ne peut pas être totalement prévu. Cette idée se reflète plus encore dans l'extrait qui suit, car si la situation telle qu'elle est perçue par l'enseignant oriente son activité, l'activité en fonction du sens que l'enseignant et les élèves lui donnent, oriente aussi le cours de la situation. Ce phénomène est à l'origine d'équilibres précaires dans la classe.

4. Des équilibres précaires et négociés

Vignette 4. Au milieu de la leçon de Gymnastique conduite par Chris, un groupe d'élèves réalise des mouvements gymniques de difficulté supérieure à ceux prescrits. Al, un élève de ce groupe avait accepté les mouvements prescrits par Chris, mais non content de s'exécuter sur les prescriptions initiales, il réalisait aussi des acrobaties à son initiative dans son enchaînement (un saut de mains et une roulade). Chris s'en est aperçu et a arrêté le travail.

Chris : «...Une information... ! Ceux qui ont la possibilité actuellement de réaliser des variantes, ceux qui font les sauts de mains – rotations arrière jambes écart, laissez-les de côté. Cantonnez-vous à ce qu'on a demandé. Spéculez sur le nombre d'appuis en ayant présent à l'esprit que lorsque vous enchaînez la prestation, elle ne doit pas être coupée de temps d'arrêt. Vous devez enchaîner. Or le problème est : s'équilibrer en se déséquilibrant tout le temps, c'est ça le problème de la gymnastique. Alors essayez de répondre à ça et d'arriver au moins dans la moitié du... ». Al : « Ooh !... Ouf ! » (Al manifeste son mécontentement).

Chris : « Eh oui ! Mais ça, c'est des conventions qu'on a mises au départ, alors il faut les respecter et actuellement je n'ai pas l'impression que vous les respectiez. » Cet extrait montre avec quelle liberté Al, comprenant le sens des règles et pris dans la dynamique propre à son engagement, a interprété la prescription. L'usage de la règle, telle qu'il est pratiqué par Al, ne rencontre pas tout à fait les attentes de l'enseignant. L'équilibre établi à partir de l'énonciation et de la motivation de la prescription, qui paraissait stable, se révèle susceptible d'une mise en cause de chaque instant, du fait même de l'activité des élèves (et sans que cette activité ne vise intentionnellement une contestation de ces règles ou de cet équilibre). Notons d'ailleurs qu'à la suite de cet épisode, ce que l'enseignant interprète comme des « libertés » ont été prises par les élèves, conférant au déroulement de la leçon un caractère chaotique et imprévisible.

L'interprétation de la situation et l'action d'enseignement réalisées par Chris sont ancrées dans une histoire vécue d'interactions. Cette histoire rend compte du développement de l'activité de Chris et permet de la comprendre. Chris choisit en effet de ne pas négocier avec les élèves. Il agit en énonçant des proscriptions ou des prescriptions sans nuances. L'enseignant a considéré les actions non conformes des élèves comme des actions d'indiscipline, et les a réduites en obligeant Al et ses camarades à s'en tenir à la réalisation des actions prescrites. Un extrait d'entretien postleçon, mené avec Chris éclaire le sens de ce choix : « Non, non, ils n'ont pas à négocier par rapport au contenu. Si à un moment donné il y a quelque chose qui ne plaît pas à l'ensemble (des élèves) et qu'on est obligé de revoir et de négocier, c'est qu'il y a conflit. Apparemment ici ça ne rentre pas dans le cadre d'un conflit, et je ne vois pas en quoi je devrais réorienter mon objectif. » Chris a interprété l'action de Al et de ses camarades à partir, à la fois, de ce qu'il a observé dans la situation et de ses expériences quotidiennes d'enseignement. Il est probable, compte tenu des caractéristiques de l'établissement dans lequel il travaille, qu'il l'ait fait à partir de situations vécues avec des élèves difficiles. Nous pouvons reformuler ainsi l'interprétation de la situation par Chris : *lorsqu'ils n'agissent pas conformément aux prescriptions de l'enseignant, c'est que les élèves rejettent les prescriptions*. La négociation est alors nécessaire, voire « obligatoire ». Avec des élèves dociles, qui n'entrent pas en conflit (qui ne discutent pas les accords de travail initiaux), il est inutile de changer les prescriptions initiales. Sur ce plan, la Vignette 4 illustre le fait

qu'en cours d'activité, certains aspects de l'environnement matériel et social constituent des informations saillantes pour les acteurs, créant ainsi une « situation » ou un espace de signification. Mais cette situation est évidemment propre à chaque acteur, et pour qu'une action collective puisse se développer de façon raisonnablement harmonieuse et efficace, des négociations permanentes se développent. Nous entendons négociation au sens de Strauss (1992) : il s'agit du processus constitutif de l'ordre dans la classe (dans ce sens, au moment où l'enseignant prétend ne pas négocier avec A1, il est en réalité totalement engagé dans un processus de négociation). Des ordres, devrait-on dire, dans la mesure où le déroulement de la classe consiste en une succession d'états transitoires dont la viabilité tient à un partage suffisant de significations et de phases où ces recouvrements de significations sont plus problématiques. La dynamique de cette succession tient à l'articulation négociée des activités des élèves et de l'enseignant.

Conclusion

Bien que toute situation institutionnelle soit assez largement réglementée, les acteurs sont toujours à la tâche pour redéfinir une partie de ces règles, et en créer de nouvelles, dans le cadre d'un ordre sans cesse renégocié et situé (Dubar et Tripier, 1998 ; Strauss, 1992). La situation de classe n'échappe pas à cette considération. L'établissement de règles y est aussi constitutif de la coordination entre acteurs comme de l'articulation de leurs activités : des hiérarchies apparaissent, des statuts s'établissent au gré des négociations et des ajustements mutuels. C'est pourquoi, plutôt que d'envisager l'articulation des activités des enseignants et des élèves comme une chaîne prescriptive tenue par un contrat scolaire préalable assurant de façon stable autorité et pouvoir aux enseignants, il apparaît plus conforme à la réalité de considérer que la nature de cette articulation est une négociation (Strauss, 1992 ; Woods, 1978). Certes les interactions sont dissymétriques, l'action de Chris le démontre, mais en dépit de cela les activités en classe se tissent sous la forme d'une négociation permanente, explicite ou implicite. Si cette hypothèse a quelque validité, elle doit donc conduire à envisager l'activité professionnelle de l'enseignant comme intégrant une forte composante de travail d'articulation (Strauss, 1992).

Elle doit notamment inciter à concevoir le caractère provisoire et sans cesse renouvelé des accords construits par l'enseignant et ses élèves en classe. Bien que des équilibres apparaissent au fil des interactions, ils ne sont jamais acquis une fois pour toutes. Le fait de prendre en compte la complexité et l'unicité des situations d'enseignement est un élément important de la compréhension de l'activité des élèves, notamment de ceux en difficulté ou en échec. Ce qui pourrait apparaître comme une régression dans la nature des interactions ou des accords établis entre l'enseignant et ses élèves, n'est parfois que la manifestation d'une situation nouvelle,

qui nécessite la construction d'un sens partagé et de motifs nouveaux. C'est lorsqu'on fait l'économie de préciser les motifs des actions prescrites aux élèves, parce qu'on a l'impression qu'ils transgressent les règles maintes fois répétées, ou qu'ils provoquent sans cesse l'enseignant, que l'on ne peut faire l'économie d'un questionnement de l'articulation signifiante des activités dans la classe. De même, peut-être cette approche incite-t-elle aussi à mesurer la fragilité des réussites scolaires.

Ces observations conduisent à envisager les situations de classe comme dotées d'une propriété d'autonomie vis-à-vis de facteurs extrinsèques d'ordre psychologique (tels que les motivations ou les aptitudes des élèves, l'intelligence de l'enseignant) ou sociologique (tels que l'habitus des élèves, l'adéquation entre leur culture familiale et la culture scolaire). Cette autonomie est relative mais fondamentale. Les vignettes présentées montrent le caractère non totalement prémédité des interventions d'un enseignant pourtant expérimenté, et impliquent de concevoir l'activité enseignante au sein de la classe comme un « cours d'actions » dynamique et émergent. Cette approche permet d'entretenir une conviction quant à la possibilité d'agir en classe en dépit de déterminants forts et résistants, notamment sociologiques. En affirmant une autonomie (limitée mais essentielle) des situations scolaires, on émet implicitement le postulat qu'il est possible de lutter contre les échecs scolaires différentiels, de former des enseignants à partir d'une prise en compte des pratiques réelles. On énonce aussi que ces enseignants sont des acteurs privilégiés de la construction de ces articulations en classe et ont donc une responsabilité dans leur déroulement et leur efficacité.

96

Enfin, comme le préconise la réforme des plans de formation des IUFM (Circulaire du 15 mars 2002), une vision renouvelée de la formation initiale et continue des enseignants peut s'appuyer sur l'analyse des pratiques d'enseignement (Blanchard-Laville et Fablet, 1996). Ces pratiques peuvent être abordées sous l'angle de l'articulation des activités déployées dans la classe et de leur articulation. Une telle approche a pour enjeu de porter un regard non normatif non seulement sur les réussites pédagogiques, mais aussi sur les hésitations et les difficultés quotidiennes des enseignants, contribuant ainsi à débarrasser les formations des enseignants (notamment initiales) du caractère prescriptif et surplombant qui leur est souvent reproché.

BIBLIOGRAPHIE

- BERTONE S., MÉARD J., FLAVIER E., EUZET J-P, DURAND M. (2002). – « Undisciplined actions and teacher-student transactions during two physical education lessons », *European Physical Education Review*, 8 (2), pp. 99-117.
- BERTONE S., MÉARD J., EUZET J-P, DURAND M., GAL-PETITFAUX N. (2002). – « Les conflits intra-psychiques vécus par un enseignant novice en classe d'éducation physique et sportive », *AVANTE*, 8 (1), pp. 30-42.
- BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (1996). – *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BROWN J.-S., COLLINS A., DUGUID P. (1989). – « Situated cognition and the culture of learning », *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42
- CASALFIORE S., PAQUAY L. (sous presse). – « Le courant de l'action située : regard sur l'activité enseignante et réflexion autour de la notion de qualification des enseignants », in M.-C. Dauvisis (éd.), *La qualification des enseignants, problème d'évaluation ?* Bruxelles, De Boeck.
- CONEIN B., JACOPIN E. (1994). – « Action située et cognition : le savoir en place », *Sociologie du Travail*, 36 (4), pp. 475-500.
- COULON A. (1993). – *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- DOURISH P. (2001). – *Where the action is*, Cambridge, The MIT Press.
- DUBAR C., TRIPIER P. (1998). – *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- DURAND M. (1996). – *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- DURAND M. (1998). – « L'enseignement comme "action située" : éléments pour un cadre d'analyse », communication présentée à la *Quatrième biennale de l'éducation et de la formation*, Paris, CDROM.
- DURAND M. (2000). – *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*, Paris, Éditions Revue EPS.
- DURAND M., RIA L., FLAVIER E. (2002). – « La culture en action des enseignants », *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVIII (1), pp. 83-104.
- GALEGO M.A., COLE M. (2001). – « Classroom culture and cultures in the classroom », in V. Richardson, *Handbook of research on teaching*, Washington, AERA Association, pp. 951-997.
- LAVE J. (1988). – *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*, New York, Cambridge University Press.
- LAVE J. (1997). – « The culture of acquisition and the practice of understanding », in D. Kirshner, & J. A. Whitson (ed), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 17-36.
- LAVE J., WENGER E. (1991). – *Situated learning : legitimate peripheral participation*, New York, University Park Press.
- MCDERMOTT R.P. (1977). – « Social relations as contexts for learning in school », *Harvard Educational Review*, 47 (2), pp. 198-213.

STRAUSS A. (1992). – *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan.

SUCHMAN L. (1987). – *Plans and situated actions : the problem of the human-machine communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

VARELA F.J. (1989). – *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil.

WINOGRAD T., FLORES F. (1986). – *Understanding computers and cognition : A new foundation for design*, Norwood, Ablex.

WOODS P. (1978). – « Negotiating the demands of schoolwork », *Curriculum Studies*, 10 (4), pp. 309-327.

WORTHAM S. (2001). – « Interactionally situated cognition : A classroom example », *Cognitive Science*, 25, pp. 37-66.